Niveau(x) d'enseignement: 7 Numéro EDUQ : 6970415
Centre d'intérêt: 872

Van Stappen, Yolande.

L'enseignement par la méthode des cas : nature et fonctions, techniques d'application, types d'apprentissage / Yolande Van Stappen. -- Joliette : Cégep Joliette-De Lanaudière, Techniques de gestion du bureau, 1989.
113, [49] p. ; 28 cm.

Code: 1532-0238. Bibliogr.: p. [111]-113.

ISBN 2-921069-02-4

Vedette(s)-secondaire(s): Cégep Joliette-De Lanaudière. Techniques de gestion du bureau

---

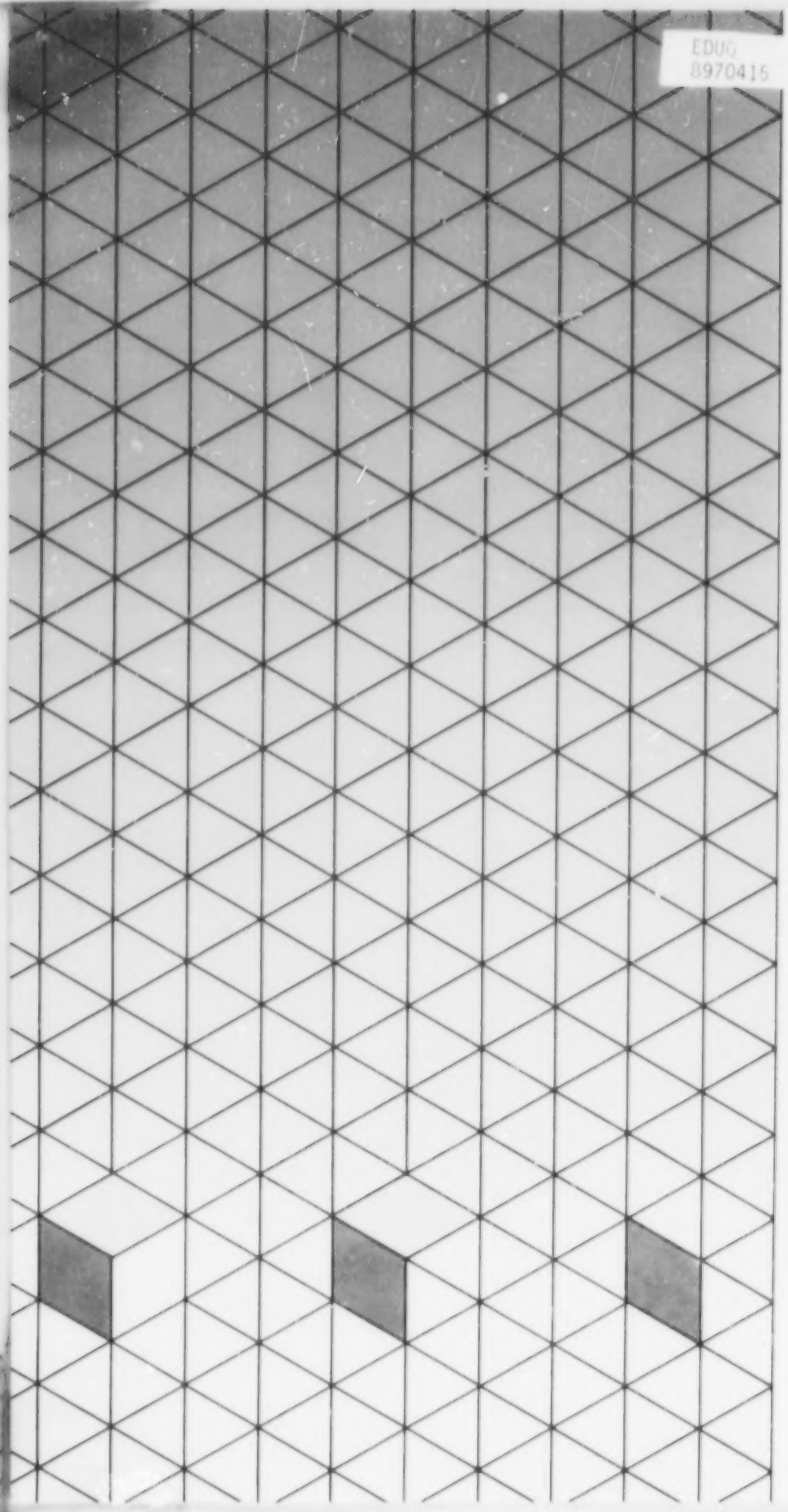
Descripteur(s): Etude de cas * Résolution de problème * Secrétariat * Techniques administratives * Méthode d'enseignement * Guide * Collégial (Ordre d'enseignement)

Identificateur(s) de sujet: Méthode des cas * Méthode d'analyse et résolution de problèmes (412-425)

Cet ouvrage rédigé à l'intention des enseignants de Techniques de bureau dispensant le cours "Méthodes d'analyse et résolution de problèmes" (412-425), expose les avantages, les inconvénients et les limites de la méthode des cas, une approche pédagogique qui développe l'esprit d'analyse et de synthèse, la capacité de jugement et permet l'intégration des apprentissages. Le document définit les différents types de cas, explique le processus d'enseignement par cas et présente un guide de rédaction de cas.

Type de document: d

EDUQ
8970415



L'ENSEIGNEMENT
PAR LA

MÉTHODE DES CAS

Nature et fonctions
Techniques d'application
Types d'apprentissage

Yolande
Van Stappen

Cégep Joliette
De Lanaudière

mars 89

L'ENSEIGNEMENT PAR LA MÉTHODE DES CAS

Nature et fonctions
Techniques d'application
Types d'apprentissage

Yolande Van Stappen
Techniques de gestion de bureau
Cégep Joliette-De Lanaudière

Mars 1989

Cette recherche a été réalisée grâce à une subvention de la Direction générale de l'enseignement collégial du ministère de l'Education dans le cadre du Programme d'aide à recherche sur l'enseignement et l'apprentissage (PAREA).

Si vous désirez obtenir une copie de cette recherche, veuillez envoyer une chèque de 15 $ à l'ordre de :

Yolande Van Stappen
Techniques de gestion de bureau
Cégep Joliette-De Lanaudière
20 sud, rue St-Charles
JOLIETTE, Québec J6E 4T1

Dépôt légal
Bibliothèque Nationale du Québec
2e trimestre 1989
ISBN 2-921069-02-4

REMERCIEMENTS

Je remercie tous ceux et toutes celles qui m'ont encouragée, aidée et conseillée dans mon travail. A ce titre, je dois souligner l'aide précieuse apportée par

Claude St-Cyr, coordonnateur au cheminement scolaire et à l'aide à l'apprentissage au Cégep du Vieux-Montréal, ex-conseiller pédagogique au Cégep Joliette-De Lanaudière.

J'ai pu compter sur la collaboration de plusieurs personnes des milieux universitaires, collégiaux et du monde des affaires. Je leur adresse à toutes mes sincères remerciements. Je tiens à souligner l'apport particulier des personnes suivantes :

du milieu universitaire

Yvon Gasse, professeur titulaire, directeur du Programme sur la petite et moyenne entreprise, Faculté des sciences de l'administration de l'Université Laval (Ste-Foy).

Claude Lainesse, professeur, Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières.

du milieu collégial

Renée Chartier Malo, professeure, Techniques de gestion de bureau, Cégep de St-Jérôme.

Céline Guilbert, professeure, Techniques de gestion de bureau, Cégep de Sherbrooke.

Rita Morin, professeure et coordonnatrice du Comité pédagogique de Techniques de gestion de bureau, Cégep de Trois-Rivières.

du monde des affaires

Jean-Guy Côté, directeur du Service systèmes, Municipalité de Ville-St-Laurent.

Claude Hotte, conseiller en gestion, Gestion Conseil C. G. H., Montréal.

Tout au long de cette recherche, j'ai apprécié l'accueil chaleureux que j'ai reçu de la part des différents milieux nécessairement impliqués dans un travail dont le but est de faire le lien entre théorie et pratique : universités, collèges, monde des affaires.

SOMMAIRE

Cette étude

- traite de la méthode des cas, méthode pédagogique qui développe l'esprit d'analyse et de synthèse, la capacité de jugement et permet l'intégration des apprentissages,
- expose les avantages, les inconvénients et les limites de la méthode,
- définit les différentes sortes de cas,
- explique le processus d'enseignement par cas,
- présente un guide de rédaction de cas.

Cette première partie s'adresse à ceux et celles qui s'intéressent de près à la méthode des cas. Elle sera suivie sous peu d'un recueil de cas pour Techniques de gestion de bureau.

TABLE DES MATIÈRES

Sigles et dénominations 11
INTRODUCTION 13
CHAPITRE I — La méthode des cas 19
I. Historique 21
II. La méthode des cas : définition des concepts 24
1. Définitions de base 24
2. Contenu des cas 27
III. Types d'apprentissage privilégiés par la méthode 29
1. Expérience professionnelle indirecte 30
2. Appliquer la théorie 30
3. Analyse, synthèse, jugement 30
4. Aller au fond des choses 31
5. Confrontation de points de vue différents 32
IV. Cas et méthode des cas 32
1. Le support des informations 32
2. Les différents types de cas 34
3. Cas et pseudo-cas 37
V. Avantages de la méthode 37
1. Acquisition d'expérience 38
2. Habiletés intellectuelles développées par la méthode 38
3. Augmentation de la motivation 39
VI. Limites inhérentes à la méthode 40
1. Limites liées à la nature des cas 40
2. Limites liées au fonctionnement de la méthode 40
VII. Recherches sur la valeur pédagogique de la méthode 43
1. Acquisition d'information 44
2. Rétention d'information 46
3. Capacités d'analyse, de synthèse, d'intégration de l'information . . 47
4. Effets sur les attitudes 49
5. Préférence des étudiants et étudiantes 49
CHAPITRE II — Utiliser la méthode des cas 51
I. Planification au niveau du programme 53
II. Planification au niveau du cours 54
III. Choix et préparation d'un cas 55
1. Caractéristiques d'un bon cas 55

2. Le cube de difficulté du cas selon Erskine et Leenders 56
3. Choix d'un cas en fonction des objectifs 59
IV. Planification du cours 59
1. Travail de l'enseignant ou de l'enseignante 62
2. Travail des élèves 69
V. L'animation 72
1. Tâche de l'animateur ou de l'animatrice 72
2. La qualité de la participation 74
3. Les styles d'animation 76
VI. L'évaluation 77
VII. L'environnement 82
1. Les locaux 82
2. L'équipement 83
VIII. Péparation des professeurs-es 83
CHAPITRE III — Elaborer des cas 85
I. Pourquoi élaborer des cas ? 87
1. Choix de la méthode des cas 87
2. Besoin pédagogique de cas 88
II. Entreprises-ressources 88
1. Une liste d'entreprise 88
2. Existence d'une situation-problème 89
3. Contacter et intéresser la personne qui prend les décisions 89
4. Jugement de la situation 90
III. Entente avec l'entreprise 90
1. Etablissement d'une entente 90
IV. Cueillette des données 91
1. Le questionnaire 91
2. L'entrevue personnelle 92
V. La rédaction 94
1. La longueur du cas 95
2. Ecrire un bon cas 95
3. Niveaux de difficulté des cas 95
4. Plan du cas 100
5. L'écriture 101
CONCLUSION 107
BIBLIOGRAPHIE 111

TABLEAUX

Tableau 1 — Historique 22
Tableau 2 — Objectifs et caractéristiques des cas 60
Tableau 3 — Bâtir un cours à partir de cas 61
Tableau 4 — Résolution de problèmes-questions 67
Tableau 5 — Degré de directivité 78
Tableau 6 — Ecrire un bon cas 96
Tableau 7 — Les niveaux de difficultés des cas 98
Tableau 8 — Correspondance entre degré de difficulté et contenu des cas 99

FIGURES

Figure 1 — Approche systémique 32
Figure 2 — Degré de difficulté des cas 57
Figure 3 — Les cubes de difficulté des cas 58
Figure 4 — Processus de préparation de cas 71

ANNEXES

Annexe I — Résultats de recherches sur l'exposé magistral vs la discussion 115
Annexe II — Organigramme du programme de Techniques de bureau 121
Annexe III — Fréquence d'utilisation des cas
Le processus d'enseignement par cas : un système de transformation 125
Annexe IV — Evaluation : quelques définitions 131
Annexe V — Guide de l'élève 135
Annexe VI — Choix de l'évaluation 139
Annexe VII — Aménagement de locaux 143
Annexe VIII — Entente entre le rédacteur ou la rédactrice et l'entreprise 147
Annexe IX — Exemple de structure de cas 153
Annexe X — Contexte d'élaboration du cas 159

SIGLES ET DENOMINATIONS

DGEC	Direction générale de l'enseignement collégial
Elève	Terme employé lorsque le texte concerne les étudiants et étudiantes de niveau collégial
Etudiant, étudiante	Terme employé lorsque le texte concerne les étudiants et étudiantes de niveau universitaire ou pour traduire des textes anglais en français : ces textes ont tous été écrits par des universitaires parlant du niveau universitaire, ce qui n'exclut pas que leurs écrits puissent s'appliquer au niveau collégial. Terme employé en général dans la première partie
Enseignant, enseignante ; instructeur-e ; animateur, animatrice ; professeur-e	Terme employé indifféremment pour désigner la personne qui enseigne, qui anime ou dirige une classe
HBS	Harvard Business School
MIT	Massachussetts Institute of Technology (Boston)
Université Harvard	Harvard University (Boston)
Université Western	University of Western Ontario (London)
UQTR	Université du Québec à Trois-Rivières

INTRODUCTION

I. PRÉSENTATION DE LA RECHERCHE

1. Origine de la recherche

Le programme de Techniques de bureau (412.02) qui a remplacé depuis peu Techniques de secrétariat (412.01), a des objectifs bien précis en ce qui concerne le développement chez l'élève des capacités d'analyse, de synthèse, de jugement et de prise de décision reliées au travail de bureau. L'ancien programme ne reconnaissant pas comme prioritaire le développement de ce type d'habiletés intellectuelles supérieures, les enseignants et les enseignantes ont développé peu de moyens d'enseignement capables de les développer. Il est donc nécessaire de rechercher et de proposer des méthodes pédagogiques favorisant le développement de telles habiletés. La méthode des cas peut y parvenir.

Cette méthode soumet des problèmes que les élèves doivent résoudre et les oblige à analyser, juger, comparer en vue d'en arriver à une solution ; elle semble donc un moyen privilégié d'atteindre un des objectifs fondamentaux du programme 412.02 : « Habiliter l'élève à planifier, coordonner, contrôler le flux de travail, les ressources matérielles, les ressources humaines au niveau d'une unité de bureau »[1]. Or dans le domaine du travail de bureau, au Québec, il existe peu de documentation ou d'ouvrages de référence à propos de l'utilisation de cas dans l'enseignement. Le but premier de cette recherche fut donc d'élaborer une méthode pour aider les enseignants et les enseignantes de Techniques de bureau à mettre au point des cas appropriés à leurs besoins et de bâtir des cas pour un cours en particulier « Méthodes d'analyse et résolution de problèmes » (412-425).

La Direction générale de l'enseignement collégial, désireuse que la recherche profite au plus grand nombre de personnes possible, nous a confié le mandat de produire un document sur la méthode des cas qui soit utilisable au secteur professionnel en général. En conséquence, les résultats de cette recherche sont produits dans deux documents différents. Le premier définit la méthode des cas et l'enseignement par cette méthode ; il propose aussi un guide d'élaboration de cas utilisable par le secteur professionnel ou du moins facilement transférable à un domaine particulier. Le deuxième propose plus spécifiquement des cas pour Techniques de gestion de bureau.

2. Méthodologie

Afin d'atteindre les objectifs fixés, il a fallu :

— chercher la documentation adéquate ;

— consulter des personnes-ressources spécialistes de la méthode des cas et de l'écriture de cas ;

---

1 DGEC, Service des programmes, *Techniques de bureau, avril 1985.*

— demander l'avis d'enseignantes en Techniques de gestion de bureau (comité aviseur) ;

— obtenir l'aide d'entreprises pour rassembler les données nécessaires à l'écriture de cas.

Recherche de documentation

Pour rédiger le premier document, il a fallu consulter de nombreux ouvrages sur la méthode des cas, l'enseignement par cas et la rédaction de cas. La plupart des références proviennent d'universités américaines (Harvard en particulier), une partie d'universités canadiennes (Western, Laval, Université de Montréal) et quelques-unes de France. Pour les citations, nous avons traduit les textes anglais en français et dans certains cas, adapté leur contenu pour rendre celui-ci plus général ; par exemple, lorsque le texte original s'adressait expressément aux sciences de l'administration, nous n'avons pas rapporté les exemples si ceux-ci étaient trop particuliers ; lorsque la traduction est généralisée, nous l'indiquons dans le renvoi de bas de page.

Personnes-ressources

Yvon Gasse, Professeur à l'Université Laval et auteur de cas québécois pour les sciences de l'administration, et Claude Lainesse, professeur en sciences de l'éducation à l'UQTR, ont agi à titre de conseillers et ont commenté le texte final de la recherche.

En outre, deux séminaires donnés à l'Université Western nous ont permis de faire le point sur l'enseignement par cas et sur l'écriture de cas. Des liens étroits existent entre l'Université Western et l'Université Harvard. La Faculté des Sciences de l'administration de l'Université Western utilise principalement la méthode des cas et plusieurs de ses professeurs ont écrit des textes et ouvrages sur la méthode des cas. Deux professeurs de la faculté d'administration donnent chaque année des séminaires d'une semaine sur l'enseignement par cas et sur l'écriture de cas. Ces séminaires sont l'occasion de rencontrer des universitaires de plusieurs pays qui viennent se perfectionner et d'échanger sur la méthode des cas.

Claude St-Cyr, ex-conseiller pédagogique au Cégep de Joliette, est intervenu tout au long de la recherche pour établir certains contacts et pour critiquer le travail effectué.

Comité aviseur

Trois enseignantes de Techniques de bureau ont donné leur avis sur la recherche. Le texte du rapport leur a été soumis.

Aide des entreprises

Certaines personnes-ressources, spécialistes de la bureautique, ont accepté d'agir comme conseillers, d'autres de fournir des données pour écrire des cas pour Techniques de gestion de bureau. Ces cas ont été rédigés en suivant la méthode d'élaboration de cas proposée ici et seront publiés dans un recueil à part.

II. LE CAS, MÉTHODE D'ENSEIGNEMENT DE NIVEAU COLLÉGIAL

Parmi les méthodes d'enseignement que les enseignants et les enseignantes peuvent utiliser, il en est une qui semble favoriser chez l'élève le développement de l'esprit d'analyse, de synthèse, de la capacité de jugement, propres aux objectifs d'ordre collégial, c'est la méthode des cas. C'est une *méthode d'enseignement active* orientée vers l'intégration des apprentissages, l'implication des étudiants et des étudiantes dans leur apprentissage et permettant l'atteinte des objectifs collégiaux.

> « Le Collège doit faire de l'étudiant « l'agent principal de sa formation ». Le Collège doit « rendre l'étudiant autonome dans la prise en charge de sa formation ».
>
> Inspirés du rapport Parent, ces objectifs institutionnels des premières années des cégeps affirmaient la place prépondérante de l'étudiant dans sa formation. D'une certaine façon, les auteurs de ces objectifs s'inspiraient des courants nouveaux en pédagogie où la conscience des apprentissages réalisés et des processus qui les ont engendrés sont perçus comme facteurs essentiels au développement de la capacité d'apprendre. « qui doivent « faire de l'étudiant « l'agent principal de sa formation ».[2]

La méthode des cas utilise des *problèmes tirés de la vie réelle*. C'est aussi une *technique* qui fait appel à l'analyse systémique pour examiner des problèmes concrets ; c'est un *outil* pour apprendre à résoudre des problèmes. Elle s'applique dans divers domaines : histoire, biologie, chimie, communications, médecine, droit, administration, etc.

Cette méthode est étroitement associée à l'enseignement dispensé dans des grandes universités nord-américaines, telles l'Université Harvard, le MIT, l'Universté Western ; son histoire est liée à celle de Harvard depuis plus de 100 ans. D'abord utilisée dans les facultés universitaires professionnelles (droit, affaires, administration) à l'intérieur de programmes de deuxième cycle, elle fut ensuite introduite au premier cycle et a gagné depuis plusieurs années le secteur professionnel des collèges au Québec (Techniques administratives, Techniques infirmières, etc.) ; elle est de plus en plus répandue au secteur général, en sciences humaines notamment.

Un grand nombre d'ouvrages et d'articles ont été consacrés à la méthode des cas. Une grande partie provient de Harvard : c'est là en effet que les fondements en ont été établis. Les premiers écrits sur la méthode se rapportent directement aux matières enseignées ou aux cas eux-mêmes, quelques années plus tard, à la méthode en tant qu'outil pédagogique et enfin à la formation des maîtres. C'est

2 Tremblay, Nicole, "L'intégration des apprentissages", pp.96-98.

ainsi que Harvard, le MIT, l'Université Western offrent des cours et des séminaires à des professeurs-es de diverses universités pour les initier à la méthode des cas et à l'élaboration de cas.

Notre recherche comprend trois parties. Dans la première partie, nous définissons la méthode des cas et les différentes sortes de cas, nous étudions ses caractéristiques (avantages, exigences, limites), les domaines d'application possibles ; dans la deuxième partie, nous voyons l'enseignement par cas : les exigences de formation, la préparation d'un cas aussi bien par le ou la professeur-e que par les étudiants et les étudiantes, les exigences techniques et environnementales ; dans la troisième partie, nous étudions l'élaboration de cas et proposons une méthode d'élaboration pour le niveau collégial que nous appliquerons ultérieurement à l'élaboration de cas pour Techniques de bureau.

CHAPITRE I

LA MÉTHODE DES CAS

De la maîtrise au collégial, on dit utiliser la méthode des cas. Qu'ont de commun un cours universitaire de droit et un cours collégial d'informatique lorsque on y utilise la méthode des cas ? Les objectifs et les contenus des programmes sont différents ; la démarche d'enseignement est la même, le processus est le même. Les cas revêtent diverses formes, couvrent différents contenus reliés aux différentes matières, mais le processus suivi par les étudiants et les étudiantes est le même ; les types d'apprentissage sont semblables : analyse, synthèse, jugement : on analyse une situation tirée de la vie réelle, on doit porter un jugement sur cette situation en vue de proposer une ou plusieurs solutions. Cette méthode, toute récente, si on la compare à l'enseignement magistral utilisé depuis des siècles, s'est répandue en 100 ans à travers le monde entier, car elle implique activement les jeunes dans leur apprentissage et leur permet de faire le lien entre pratique et théorie.

I. HISTORIQUE

L'histoire de la méthode des cas se confond avec l'histoire de l'Université Harvard depuis plus d'un siècle. D'abord utilisée à la Faculté de droit de Harvard (Harvard Law School), la méthode fut adoptée ensuite par l'École de Commerce de Harvard (Harvard Business School) qui en assura la renommée. Elle fut peu à peu introduite dans l'enseignement de nombreuses disciplines et utilisée dans un nombre grandissant d'universités. Les dates indiquées dans le tableau 1 ne donnent un aperçu que des étapes importantes dans la définition et l'utilisation de la méthode.

Ce bref historique nous permet de constater que la méthode des cas s'est rapidement répandue dans les facultés et écoles professionnelles de niveau universitaire. D'abord utilisée uniquement au deuxième cycle, elle fut rapidement introduite au premier cycle et ensuite au niveau pré-universitaire. Certains programmes professionnels de niveau collégial utilisent des cas : particulièrement Techniques administratives, Soins infirmiers, Techniques d'éducation spécialisée. Il serait intéressant que la méthode des cas soit mieux connue et gagne d'autres secteurs collégiaux.

Il ressort des témoignages recueillis que si on utilise des cas, ce n'est pas toujours dans le cadre de la méthode des cas où certaines conditions doivent être réunies pour pouvoir véritablement atteindre les objectifs de la méthode : développement des capacités d'analyse, de synthèse et de jugement. Il existe une certaine confusion entre cas et méthode des cas. C'est pourquoi nous allons commencer par clarifier certains concepts de base.

Tableau 1 — Historique

Dates	Faits marquants
1870	Langdell introduit la méthode à la Faculté de droit de Harvard.
Vers 1900	La Faculté de médecine de Harvard (Harvard Medical School) adopte la méthode et l'adapte à ses besoins spécifiques.
1908	Gay introduit la méthode à l'Ecole de commerce de Harvard nouvellement créée dans le cours de droit commercial. Jusqu'en 1912, les seuls cas étudiés sont des décisions de la cour.
1910	Copeland est nommé responsable d'un cours nouveau intitulé « Marketing » par le doyen Gay et a pour mission d'adapter la méthode des cas à cet enseignement.
1911 et ...	Shaw fonde le Bureau de recherche commerciale (Harvard Bureau of Business Research) et prépare un cours intitulé « Business Policy », où il est question de management. Shaw invite des hommes d'affaires à venir présenter des problèmes réels aux étudiants et étudiantes afin de provoquer la discussion ou présente lui-même des problèmes qu'il a rencontrés dans le monde des affaires.
1919	Donham, ardent défenseur de la méthode des cas, devient doyen de l'Ecole de commerce de Harvard.
1920	La méthode des cas est appliquée dans l'enseignement de l'administration des affaires (Business Administration).
	On crée un fonds de recherche de 5 000 $ sur la méthode des cas. Il s'agit de chercher matière à de nouveaux cas. On dépensera jusqu'en 1940, deux millions de dollars à cet effet.
	Le premier livre de cas est publié par Copeland.[3]
1922	Donham donne pour la première fois une définition de la méthode : « Ensemble de faits pratiques d'où émergent un ou des problèmes qui doivent être résolus par des hommes d'affaires ».[4]
	L'Université Harvard crée le service « Case Distribution » qui centralise tout ce qui se rapporte aux cas après leur élaboration. La demande en ce qui concerne les cas est si grande que l'on crée la « Intercollegiate Case Clearing House » (fondée grâce à la « Ford Foundation »). En 1968, plus de 30 000 cas ont été écrits et répertoriés.
1926	La recherche en relations humaines débute à la HBS sous la direction de Elton Mayo. L'accent est mis sur le management et sur la participation des travailleurs au processus de décision. On entraîne les dirigeants par la lecture de cas basés sur des problèmes réels de relations humaines dans l'industrie.

3. Copeland, Melvin T., *Marketing problems*, A. W. Shaw Co., Chicago, 1920.
4. "a practical set of facts out of which arises a problem or problems for determination by the men of business." Wallace B. Donham, "Business Teaching by the Case System", *American Economic Review 12*, Mars 1922.

Vers 1936	Se donne le premier cours de relations humaines à Harvard. L'enseignement change de perspective : on passe de la logique des affaires au contexte où cette logique s'applique, c'est-à-dire des situations impliquant des êtres humains. On ne s'occupe plus uniquement du savoir-faire professionnel mais aussi des relations interpersonnelles
1944	Donham publie un livre dans lequel il préconise d'évaluer les collèges universitaires non sur leur habileté à enseigner aux étudiants et étudiantes, mais sur la qualité de leurs diplômés-es. Il préconise, entre autres, d'enseigner les relations humaines par la méthode des cas.
1945 et ...	On introduit l'enseignement des relations humaines au premier cycle (undergraduated level). La méthode des cas est utilisée pour enseigner les relations humaines à ce niveau. Les professeurs-es dirigent les discussions ; il faut tirer les conclusions des interventions faites par les étudiants et étudiantes en donnant le moins de directives possible.
	Moreno introduit le sociodrame, le jeu de rôle dans la méthode des cas.
	Lewin du MIT travaille sur la valeur formative de la méthode des cas.
De 1950 à ...	La valeur formative de la méthode des cas est reconnue. La méthode des cas s'applique à plusieurs domaines et est utilisée dans différentes universités : création du « Cooperative Program in Educational Administration » en Nouvelle Angleterre ; de la « Graduate School of Education » et du « College of Education » à l'« Ohio State University » où on enseigne la méthode des cas. La méthode est utilisée dans de nombreuses disciplines touchant les relations humaines, les sciences sociales, la psychologie, l'économie, l'informatique, etc., non seulement dans les universités américaines, canadiennes, mais aussi dans les universités européennes, et autres.
De 1953 à ...	La méthode des cas est utilisée dans plusieurs cours de premier niveau à Harvard et à Radcliffe (Sciences sociales 112, Pratiques administratives I et II, Cours de management). Le Dr Jerry B. Poe établit les différences d'application de la méthode suivant le niveau des étudiants et étudiantes : au deuxième cycle, les études de cas sont utilisées pour renforcer des habiletés déjà apprises ; au premier cycle, les cas sont utilisés pour développer des habiletés. La différence se situe dans l'approche pédagogique ; on encourage les étudiants et étudiantes de premier cycle à étudier le *processus* de la prise de décision plutôt qu'à évaluer la décision.[5]
1960 à ...	La méthode des cas gagne les universités du monde entier et est même utilisée au niveau pré-universitaire.

5. Entrevue enregistrée avec Jerry B. Poe, Drury College, Springfield, Missouri, 21 décembre 1973.

II. LA MÉTHODE DES CAS : DÉFINITION DES CONCEPTS

Utiliser des cas ne signifie pas nécessairement utiliser la méthode des cas. Le terme cas n'a pas pour tous et toutes la même acception. Afin de s'entendre sur la terminologie, nous allons donner ici les différents sens possibles de cas et indiquer la définition que nous privilégions. Ce qui suit est le résultat de nombreuses lectures sur la méthode des cas. La liste des ouvrages consultés se trouve dans la bibliographie. A part quelques cas spécifiques, mentionnés, les noms des auteurs-es ne sont pas accolés à telle ou telle idée. En effet, la grande majorité des ouvrages concordent sur la méthode des cas : certains écrits ne font que préciser, compléter ou résumer des idées émises dans d'autres.

1. Définitions de base

Les définitions qui suivent permettent de cerner la méthode des cas, cas et étude de cas et de fixer les bases qui nous permettront par la suite d'établir ce qu'est un vrai cas. Nous avons privilégié la définition de Serraf qui a le mérite d'englober toutes les définitions partielles de la méthode des cas données par des auteurs-es de différents pays : Leenders, Erskine, Mauffette, Gasse pour le Canada ; Mucchielli, Gilles pour la France ; Christensen, Beckman, Corey, Graham, Lachs, McAdoo, entre autres, pour les Etats-Unis.

a. Méthode des cas

« Méthode pédagogique permettant d'entraîner les étudiants ou les responsables à aborder des situations concrètes tirées des cas d'entreprises réelles [ou de tout autre domaine tiré de la vie réelle], particulièrement pour exercer leur esprit à effectuer un diagnostic, à poser correctement les problèmes malgré la complexité des critères d'importance et d'urgence, à rechercher les solutions qui répondent le plus complètement aux problèmes à résoudre, et à prévoir leur mise en oeuvre en choisissant les moyens et en planifiant les actions. »[6]

La méthode des cas vise à faire acquérir de l'expérience par l'étude de cas réels. Or l'expérience ne s'acquiert pas en un jour. Il faut utiliser la méthode pendant un certain temps de façon régulière pour parvenir aux résultats escomptés. Les effets se font sentir à long terme. La durée d'utilisation de la méthode est importante. Ainsi on peut faire étudier à l'occasion un cas ou deux sans pour autant utiliser la méthode des cas : on ne peut alors atteindre les objectifs visés par la méthode, tels que décrits plus loin.

---

6. Guy Serraf, *Dictionnaire méthodologique du marketing*, collection ADETEM marketing demain, Les Editions d'Organisation, Paris, 1985.

Quoi qu'il en soit, la méthode des cas vise à enseigner une démarche (la résolution de problème) par l'étude individuelle et en groupe de cas réels.

Processus

La méthode des cas se développe en trois phases successives : tout d'abord une analyse faite individuellement par l'étudiant ou l'étudiante aboutissant au diagnostic de la situation ; ensuite une réunion-discussion en petits groupes séparés pour confronter les diagnostics, formuler et ordonner les problèmes à résoudre, puis construire une solution ; enfin, une séance plénière pour confronter les thèses en présence et discuter des avantages et inconvénients des solutions proposées par les petits groupes pour arriver à une synthèse efficace.

b. Etude de cas[7]

Un « cas » pose un problème concret, qui a réellement existé dans le monde des affaires ou dans tout autre domaine de la vie réelle, et qui appelle un diagnostic et/ou une décision. L'étude de cas suppose de la part des élèves d'effectuer quatre opérations essentielles :

- — l'analyse du cas : recherche des faits et des liens entre ces faits ;
- — le diagnostic : interprétation des relations découvertes entre les différentes données du problème ; jugement de la situation existante ; étude de solutions ;
- — la décision : choix de la meilleure solution ;
- — la conceptualisation : déduire des cas étudiés des principes opérationnels pratiques ou des règles à suivre, applicables à des cas ou situations similaires.

De plus, ce qui importe dans la méthode des cas, c'est la cohérence du processus d'analyse et non l'atteinte d'une seule bonne solution. En effet, deux groupes peuvent par des processus d'analyse arriver à des solutions différentes, toutes deux applicables et toutes deux susceptibles d'être efficaces. Ce qui importe, c'est la *démarche*, le *processus d'analyse suivi* basé sur l'*intégration des connaissances* pour arriver à une solution. Il est à noter, et nous y reviendrons de façon plus explicite par après, que l'étude de cas peut être utilisée indépendamment de la méthode des cas.

Une certaine confusion a tendance à s'établir entre le cas et d'autres types d'apprentissage, c'est pourquoi nous donnons ici quelques définitions permettant de faire les distinctions nécessaires.

---

7. Gilles, Albert, *Etudes de cas,. Organisation administrative, bureau commercial, la formation active des secrétaires, classes terminales G1*, Masson et Cie, Paris, 1971.

b. Cas et autres stratégies d'enseignement

Il faut distinguer l'étude de cas du simple exercice d'application qui permet de comprendre des règles et de les appliquer à une certaine situation de travail ou d'apprentissage : il n'y a pas alors intégration de connaissances. Il convient aussi de faire la différence entre l'étude de cas et le rapport de stage que l'on trouve souvent à la fin du projet de fin d'études ou le jeu de rôles.

Exercice d'application

En Techniques de gestion de bureau, on utilise couramment l'exercice d'application pour désigner l'activité d'apprentissage visant à s'assurer que l'élève comprend une règle, maîtrise une technique. Il s'agit d'appliquer des règles ou des normes à un problème restreint. Par exemple, classer par ordre alphabétique une liste de noms en appliquant les règles de l'arrangement des noms. Il n'y aura qu'une réponse possible, parfois deux. Ce qui importe, c'est la *solution*, la *bonne réponse*. On fait alors appel aux capacités de 3e niveau de la taxonomie de Bloom : niveau de l'application, alors que la méthode des cas fait appel aux capacités de 4e, 5e et 6e niveaux : analyse, synthèse, évaluation.

Projet de fin d'études

Le projet de fin d'études offre l'occasion d'étudier sur place une situation de travail, de comprendre comment les méthodes, procédés, procédures étudiés en classe peuvent s'appliquer dans l'entreprise, de s'initier aux processus utilisés dans l'entreprise et de développer les qualités personnelles requises au niveau des relations humaines et de la communication. Il donne souvent lieu à un rapport que l'on qualifie parfois d'étude de cas ; en fait, c'est la description d'une situation de travail particulière que l'on nomme « cas ».

Simulation-jeu de rôles

Il existe des simulations, des jeux de rôles, où l'on essaie de reproduire aussi fidèlement que possible des situations telles qu'elles peuvent se présenter dans l'entreprise, des services ou bureaux. On attribue aux participants et aux participantes des rôles. Ces situations peuvent être très simples ou très complexes :

- simples : par exemple au secondaire, les classes « bureau » offrent une simulation de travail de bureau où les élèves doivent remplir un certain nombre de tâches d'exécution, d'après le rôle qui leur est dévolu : réception-expédition du courrier, rangement de documents dans des dossiers, manipulation et mise à jour de différentes fiches, etc.
- complexes : par exemple en administration à l'université, les simulations d'entreprise offrent des jeux de rôles complexes où les participants et les participantes représentent des directeurs ou des directrices de service, des gestionnaires, qui doivent défendre et justifier leurs décisions face aux autres gestionnaires. Les acteurs ou les actrices doivent se mettre dans la « peau » du personnage représenté en faisant appel aux connaissances acquises dans différents cours. L'accent est mis sur l'importance des relations humaines dans le processus de décision.

Certaines études de cas font appel au jeu de rôles, mais tous les jeux de rôles ne relèvent pas de la méthode des cas. La définition du terme cas (situation-problème réellement vécue) entre alors en ligne de compte.

2. Contenu des cas

Les cas exposent une situation ; certains ont pour but de circonscrire un problème, d'autres de prendre une décision. Suivant le but poursuivi, la description et l'organisation des faits ou des données varient. On retrouve, dans les écrits sous l'appellation « cas », deux grandes catégories de situations : des situations réelles et des situations créées, inventées de toutes pièces. Nous allons passer en revue les différentes sortes de cas possibles, même si toutes ne cadrent pas avec la méthode des cas, car on peut employer des cas et ne pas utiliser la méthode des cas.

a. La description

Les cas, situations-problèmes tirées de la vie réelle, peuvent être fort complexes. Il peut s'agir :

- de la description d'une situation spécifique réellement vécue ou d'un incident (snapshot) en vue d'arriver à une décision ; ou
- de la création d'une situation problématique qui pose des questions (voir plus loin la notion de pseudo-cas). Cette situation a l'apparence de la réalité et est créée le plus souvent à partir de différentes situations vécues que l'on a « réaménagées ». Les auteurs, spécialistes de la méthode des cas comme Christensen[8] de Harvard, Erskine et Leenders[9] de Western, ne reconnaissent pas ces situations fictives comme appartenant à la méthode des cas.

Le plus souvent, les cas sont une description écrite d'une situation ou d'un problème présentés à un groupe ou à une classe. Il existe aussi des films, des cassettes, des vidéocassettes, des disquettes (pour micro-ordinateurs). Les cas sont enregistrés, les données sont fournies soit par un présentateur ou une présentatrice, soit par des personnes lors d'entrevues. Dès 1952, les usines Ford à Détroit utilisaient les cas filmés pour former leurs contremaîtres. Il peut y avoir

8. Christensen, C. Roland et Hansen, Abby H., *Teaching and the Case Method*, Harvard Business School, Boston.
9. Erskine, James A., et al. *Teaching with cases*, Research and Publications Division, School of Business Administration, The University of Western Ontario, 1981, pp. 11-12.

mélange de données textuelles, filmées ou enregistrées sur disquettes à l'intérieur d'un cas.

Selon le public-cible, les objectifs, les besoins, les contraintes matérielles, deux sortes de description sont possibles :

1. *Le cas fermé* : Toute l'information est fournie aux étudiants et aux étudiantes qui doivent chercher l'information pertinente, l'organiser :

2. *Le cas ouvert* : Les étudiants et les étudiantes doivent rassembler ou chercher l'information eux-mêmes ou elles-mêmes (discussions de groupe, observation directe, dans les journaux, à la bibliothèque, etc.)

La description d'un cas peut aller d'une à 50 pages et comprendre les informations suivantes :

- les faits fondamentaux, les données de base de la situation, du problème (données indispensables) ;
- des opinions variées d'individus impliqués dans le cas ;
- des références, informations de base auxquelles peuvent se référer les étudiants et les étudiantes, ceux ou celles qui décident ;
- des situations réelles ou hypothétiques qui illustrent comment des concepts sont appliqués dans la réalité (textes ou données qui aident à résoudre le problème et qui sont remis en annexe).

Pour les problèmes d'entreprise, la description comprend généralement les données suivantes que l'on retrouve par exemple chez Gasse et d'Amboise[10] :

- l'histoire de l'entreprise ou les faits marquants de cette histoire ;
- les forces internes et externes qui affectent l'organisation ;
- les données opérationnelles de base (ex. des données chiffrées) ;
- des données biographiques sur les personnes-clefs impliquées dans la situation ;
- les détails sur la structure de l'organisation, sur la hiérarchie et le système de contrôle ;
- tout type d'information pertinente pour éclairer la situation posant problème (ex. présentation du secteur de la chaussure au Québec).

Il est nécessaire de conserver un caractère empirique à la description afin de donner une impression d'authenticité au cas ; il faut relater des faits vécus, provenant d'une expérience et non des données s'appuyant sur une théorie.

---

10. d'Amboise, Gérald et Gasse, Yvon, *La PME manufacturière, 12 cas québécois*, Gaëtan Morin editeur, Boucherville 1984.

b. L'organisation des faits et des données

La situation problématique doit contenir plus que les faits bruts, elle doit être reliée étroitement à la matière étudiée, ce qui implique :

— l'identification des données et des faits importants relatifs au problème ;

— l'examen de ces faits et données ;

— le développement de stratégies pour corriger la situation problématique.

En résumé, la description comprend les faits principaux, les faits secondaires, les opinions, les préjugés, à partir desquels les décisions devront être prises ou qui permettront de cerner le problème. Les cas et les faits doivent être *sélectionnés* pour illustrer les grandes idées qui seront débattues lors de la discussion. Les situations doivent être choisies et conçues pour permettre un apprentissage planifié. Les parties sur l'élaboration et la rédaction traitent longuement du contenu des cas.

III. TYPES D'APPRENTISSAGE PRIVILÉGIÉS PAR LA MÉTHODE

L'étude de problèmes concrets authentiques permet aux étudiants et étudiantes de comprendre le rôle qu'ils ou elles auront à jouer dans leur futur métier, de s'identifier aux personnes en cause. Ils ou elles voient alors mieux le lien entre théorie et pratique et leur motivation est alors plus grande. En outre, le travail en groupe oblige à développer des qualités interpersonnelles ; la confrontation des idées et des opinions agit sur les changements d'attitude. Ainsi, la méthode des cas vise cinq grands objectifs :

1. Développer indirectement de l'expérience professionnelle ;
2. Appliquer les apprentissages théoriques à des problèmes concrets ;
3. Développer les capacités d'analyse, de synthèse, de jugement nécessaires à toute démarche de résolution de problèmes et à la prise de décision ;
4. Faire le lien entre son type de personnalité et sa manière de résoudre des problèmes ;
5. Faire prendre conscience aux étudiants et aux étudiantes qu'il existe plusieurs solutions à un problème.

1. Expérience professionnelle indirecte

Personne ne peut transmettre ni donner son expérience aux autres : « Wisdom can't be told »[11], et pourtant la plupart de nos conceptions, de nos opinions et attitudes proviennent de l'expérience d'autrui, de notre environnement, de l'éducation reçue, de la société dans laquelle nous évoluons. La méthode des cas permet d'examiner des situations similaires à celle étudiée, ayant eu lieu antérieurement, et d'analyser les solutions retenues. Cet examen peut mener à solutionner notre problème. Ce processus permet de ne pas essayer toutes les solutions possibles, certaines ayant été déjà essayées avec succès.

2. Appliquer la théorie

La méthode des cas permet de se référer à des problèmes similaires au cas étudié et d'avoir ainsi une meilleure compréhension des enjeux. Cela facilite l'étude du cas, la compréhension du problème. On va de l'abstrait au concret, du général au particulier. On sélectionne dans la théorie apprise ce qui s'applique au cas particulier. On transfère et intègre les apprentissages pour comprendre et solutionner le cas.

3. Analyse, synthèse, jugement

Les études de cas exigent de suivre une démarche bien définie qui mène à la prise de décision ; on y parcourt toutes les étapes du processus de résolution de problèmes[12] qui font appel aux capacités d'analyse pour bien comprendre les différentes composantes de la situation (séparer le tout en plusieurs parties, faire des comparaisons), aux capacités de synthèse pour avoir une vue d'ensemble du problème et établir les relations entre les différents éléments, aux capacités de jugement pour prendre la bonne décision (peser le pour et le contre, tirer les conclusions des analyses et comparaisons faites). Les principales étapes du processus de résolution de problèmes mettent en évidence les capacités d'analyse, de synthèse et de jugement nécessaires à une prise de décision éclairée :

---

11. Charles I. Gragg, *Because Wisdom Can't be Told*, HBS Case Service, Harvard Business School, Boston, 6 p.

12. cf. *La résolution de problèmes, méthodologie de l'action*, séminaire de Michel Fustier, coll. Formation permanente en sciences humaines, Les Editions E.S.F., Entreprise moderne d'édition, Librairies Techniques, Paris, 1980.

1. Cerner le problème
   - — Analyser la situation existante (recherche d'information, de documentation)
   - — Dégager les avantages et les inconvénients de la situation existante
   - — Porter un diagnostic sur la situation existante
2. Proposer une ou des solutions
   - — Chercher des solutions
   - — Analyser chaque solution proposée en se servant de données déjà existantes prises dans des cas similaires, dans des références bibliographiques ou autres
   - — Evaluer les avantages et les inconvénients des solutions proposées
3. Choisir une solution en motivant son choix
4. Prévoir l'application de cette solution et l'évaluer
5. Généraliser cette solution pour résoudre des problèmes similaires.

Ce processus permet de prendre des décisions solides, défendables ou dont on connaît les points faibles. Les étudiants et les étudiantes ne craindront pas de choisir des solutions vu qu'ils ou elles n'assument pas la responsabilité des décicions prises, ni les conséquences néfastes qu'elles pourraient entraîner.

4. Aller au fond des choses

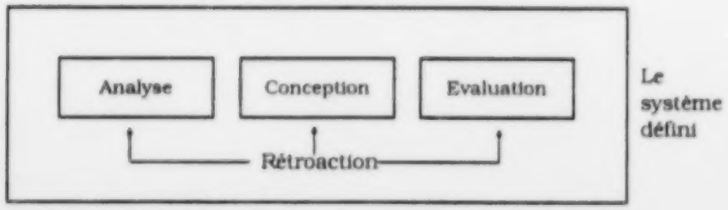
Un problème présente plusieurs facettes, et il peut y avoir plusieurs points de vue à son sujet. On étudie *toutes les facettes* d'un problème avant de parvenir à une solution. Il faut s'arrêter à toutes les possibilités, n'en négliger aucune. C'est l'occasion de discerner combien différentes disciplines sont étroitement reliées, interdépendantes, comment une partie du problème reflète le problème entier, comment un problème particulier est relié à une perspective plus vaste, est une partie d'un ensemble. On apprend à aborder les problèmes d'une façon systémique[13], approche privilégiée pour aller au fond des choses.

L'approche systémique est une procédure formelle qui permet d'analyser, de concevoir, d'évaluer et de modifier des interventions à l'intérieur d'un système clairement défini, contrairement à l'approche mécaniste qui guide souvent nos enseignements[14].

---

13. Systémique : relatif à un système pris dans son ensemble.
14. cf. Auger, *L'activité éducative*, Conseil supérieur de l'éducation, 1971.

fig. 1 — Approche systémique



5. Confrontation de points de vue différents

L'esprit doit être réceptif aux idées des autres. On apprend à évaluer les mérites et les lacunes des opinions d'autrui et à évaluer les arguments, les données à l'appui ou non de la solution retenue. On apprend à relativiser les points de vue, à faire preuve de tolérance. Le groupe est un agent révélateur de la subjectivité et fait prendre conscience des attitudes personnelles déformantes. On peut alors mieux faire le lien entre son type de personnalité et sa manière de résoudre des problèmes et de choisir des solutions.

IV. CAS ET MÉTHODE DES CAS

Beaucoup d'activités d'enseignement sont communément qualifiées de « cas » ou « études de cas ». Nous allons les passer en revue, même si certains types de cas (cas hypothétiques, fictifs) ne sont pas acceptés comme de vrais cas tels qu'utilisés dans la méthode des cas (situations-problèmes tirées de la vie réelle). Nous opposerons ensuite cas authentiques et cas fictifs. Nous allons auparavant mentionner les différents supports[15] de l'information contenue dans les cas, car ils ont souvent une influence sur la sorte de cas.

1. Le support des informations

Les cas peuvent être bâtis uniquement à partir de documents existants dont on remet copie aux étudiants et étudiantes, relater une situation-problème vraie ou

15. Support d'information : ce qui permet de conserver l'information ; ex. le papier, le micro-film, le film, les cassettes sont des supports d'information.

être créés de toutes pièces. Ils peuvent être fixés sur papier (textes, graphiques, ...) ou sur films, cassettes, etc.

a. Documents authentiques

Les cas sont obtenus à partir de documents existants dans divers domaines.

- En droit, les cas sont constitués de rapports ou de décisions de la cour, de registres qui contiennent le titre du cas, les faits, la question centrale, la décision de la cour et les raisons invoquées par la cour pour motiver sa décision.
- Les comptes rendus de journaux ou de revues si suffisamment de détails sont mentionnés.
- Différents rapports peuvent être utilisés : textes écrits, graphiques, tableaux, données statistiques, opinions (on apprend à l'étudiant ou à l'étudiante à rassembler différents points de vue et à présenter les résultats des recherches).
- Des « sorties » d'ordinateurs servent d'aide à la décision (feuilles de calcul électronique).
- Des témoignages : mémoires, journaux, lettres, discours
- Des dossiers de patients ou patientes.
- Etc.

b. Textes rédigés à partir de situations-problèmes vécues

Le cas est rédigé par une tierce personne qui présente des informations recueillies dans une entreprise ou ailleurs. Des documents authentiques peuvent être joints au texte sous forme d'annexes.

c. Documents ou situations créés

Il s'agit de cas hypothétiques, fictifs, produits pour étude en classe de problèmes créés pour les étudiants et les étudiantes. Il y a description d'une situation posant problème. Le problème est généralement soulevé à la fin de l'énoncé. Des choix peuvent être soumis aux étudiants et aux étudiantes pour les guider ou on peut leur laisser entière liberté pour les forcer à se créer leur propre opinion et à régler le problème à leur guise. Ces cas sont censés représenter la réalité, mais sont le plus souvent construits pour permettre de mieux illustrer la théorie ; dans la réalité, on ne rencontre pas de modèles parfaits. Ils ont un intérêt pédagogique de démonstration, mais ne permettent pas de mettre les étudiants et les étudiantes en face de situations vraies. Ces cas ne conviennent pas à la méthode des cas. Pour préparer adéquatement au marché du travail, il faut utiliser des cas réels, même s'ils ne peuvent illustrer parfaitement une théorie.

d. Documents audiovisuels existants

On passe des films, des cassettes, des vidéocassettes pour situer le problème (écologie, pollution environnementale par ex.).

e. Documents audiovisuels créés pour les cas

Des documents sont créés spécialement pour l'enseignement : dessins animés, films, vidéocassettes. Le problème est présenté à la fin du document ou à certains endroits-clefs (pauses dans le document).

f. Simulation

On utilise des simulations pour établir les problèmes, pour les résoudre (ex. expérimentation en sciences naturelles) ; des jeux de rôles pour faire ressortir le facteur humain, les valeurs humaines et leur influence sur la prise de décision. Certaines personnes qualifient de cas l'utilisation de jeux tout faits ou à faire par les étudiants et les étudiantes.

Grâce à l'avènement de la micro-informatique, il existe maintenant des logiciels de simulation, qui permettent de reconstituer les conditions et l'environnement de travail, afin d'entrainer les personnes à leur futur métier. Par exemple, les simulateurs de vol dans l'aviation. Ces logiciels permettent d'entrainer les personnes à certaines tâches. Ces logiciels sont des outils d'entrainement et non des cas.

g. Disquettes

Les informations ou données sont enregistrées sur disquettes. Il peut s'agir de données réelles ou fictives fournies à l'intérieur d'un cas réel ou fictif.

2. Les différents types de cas

Les cas peuvent être groupés d'après leurs buts ou destinations ; par exemple le but du cas est-il de poser un diagnostic ? de juger des solutions déjà mises en place ? de prendre une décision ? etc. Le contenu du cas et la présentation des données différeront alors.

a. Le cas informatif

Son but est de fournir de l'information, des données factuelles, de familiariser l'étudiant ou l'étudiante avec ce qui entoure une situation spécifique. L'étudiant ou l'étudiante *absorbe* plus facilement l'information fournie dans des cas, car

elle est reliée à une situation réelle vécue, à la différence de simples lectures détachées de la réalité. L'important c'est d'assimiler, de comprendre et d'analyser l'information contenue dans le cas. Il n'y a pas de décision à prendre. Le cas informatif permet de contourner l'attitude négative d'adultes retournant aux études. En effet, les étudiants et les étudiantes d'un certain âge acceptent plus facilement les données fournies dans des cas que sous une autre forme.

b. Le cas-exercice

Ce type de cas permet de pratiquer certaines techniques, comme celles impliquant des manipulations quantitatives de données plus agréables à traiter dans des cas que sous la forme d'exercices scolaires. L'étudiant ou l'étudiante y voit alors la relation avec des situations réelles et doit faire l'intégration de connaissances pour trouver la solution.

c. Le cas-situation

Ce type de cas décrit des événements qui peuvent être vus soit comme un succès, soit comme un désastre. On y apprend à examiner la situation de façon critique, suivant l'importance que l'on donne à tel ou tel facteur.

d. Le cas complexe

Il s'agit d'un cas présentant une situation où il n'est pas facile de diagnostiquer le problème en raison de la masse de données fournies — pertinentes ou non —, de données superficielles et de l'interdépendance des différentes données. Il faut alors faire le tri entre ce qui est important et ce qui ne l'est pas ; il faut hiérarchiser les données.

e. Le cas-décision

Dans ce type de cas, on va plus loin que l'analyse du problème ou de la situation, on demande de juger la situation, de poser un diagnostic et de prendre une décision, d'établir un plan d'action.

f. Le cas « Affaires en cours » (In-basket)

Un certain nombre de documents se trouvent réunis, comme une personne pourrait en avoir dans son casier « Affaires en cours » ou « Affaires à traiter ». De l'information de base est fournie et un temps limité est alloué à l'étudiant ou à l'étudiante pour traiter chaque document. Ce type de cas se rapproche beaucoup des situations rencontrées dans l'entreprise. On vise à recréer un environnement réel, où on doit prendre des décisions rapides même si on ne dispose pas de toutes les données et s'il faut faire des suppositions.

g. Le cas « incident critique »

On fournit une petite partie d'information sur une situation et on ne fournit les informations supplémentaires que sur demande : ces données peuvent être des textes ou des descriptions verbales. Il faut demander les bonnes données pour comprendre la situation. Ce type de cas développe l'habileté à poser les bonnes questions.

h. Le cas séquentiel

Il s'agit d'un cas narratif où on arrête l'action à un point critique de l'histoire. L'étudiant ou l'étudiante doit prévoir ce qui va se passer ou suggérer des suites possibles. On continue l'histoire et on analyse les raisons qui ont mené à une divergence entre les prédictions et ce qui est vraiment arrivé.

i. Le mini-cas

Il s'agit de l'exposé très court d'un problème restreint qui appelle une décision dont la portée est restreinte elle aussi.

j. Le cas-jeu de rôles

Il s'agit d'une étude de cas « vivante », active, évolutive. Il faut faire la différence avec le rôle théâtral où le déroulement de l'action est prédéterminé, la fin aussi. Dans le jeu de rôles, chaque participant ou participante accepte de jouer un rôle dont les grandes lignes lui sont fournies, et est libre ensuite de développer les caractéristiques du personnage comme il ou elle l'entend. La fin ne peut pas être connue d'avance. Le jeu de rôles fournit matière à discussion et peut devenir cas à analyser ; de plus, il offre la possibilité pour les joueurs et les joueuses d'expérimenter leurs sentiments et leurs sensations, de se retrouver dans la situation du cas et de tester si leurs prises de position sont défendables. Les étudiants et étudiantes ne discutent pas à propos de solutions, mais prennent une position et réagissent aux prises de position adoptées par les autres. S'il y a discussion de ces choix, de ces partis pris, le jeu de rôles devient étude de cas, après coup. « Dans la méthode des cas, la discussion est la plus objective possible ; dans le jeu de rôles, la subjectivité, les attitudes entrent en action. Il y a passage de la « décision parlée » à la « décision agie », ce qui permet de tester les attitudes effectives. Il est plus facile de dire qu'on fera telle chose (méthode des cas) que de le faire (jeu de rôles)[16] ». Le jeu de rôles est très utilisé dans les problèmes de relations humaines, de communication.

---

16. Mucchielli, Roger, *La méthode des cas*, 7e éd., Les Editions ESF - Entreprise moderne d'édition - Librairies techniques, Paris, 1987, p. 62.

On peut noter une certaine progression dans la difficulté, la complexité des problèmes posés : du cas-exercice au cas-décision. Il est intéressant de passer en revue toutes ces activités pédagogiques qui permettent la discussion en classe. On peut même y voir une progression dans l'initiation à la méthode des cas. En effet, il pourrait être bon d'entraîner les élèves à la méthode en introduisant en début de programme des activités, pas nécessairement des cas, faisant appel à la discussion de groupe pour en arriver plus tard, en deuxième et troisième années, à leur faire analyser et résoudre des situations-problèmes tirées de véritables cas.

3. Cas et pseudo-cas

Rappelons que la méthode des cas se propose de faire le lien entre théorie et pratique en faisant étudier des situations-problèmes tirées de la vie réelle, du monde du travail. Il ne saurait donc être question de retenir les cas fictifs, hypothétiques aux fins de la méthode des cas : nous qualifierons ce genre de cas de pseudo-cas. *A la source du cas, il doit y avoir un problème vécu* ; tel est le sens que l'on donne au cas à l'Université Harvard (Christensen) et auquel adhèrent bien des personnes qui se sont spécialisées dans l'enseignement par cas et l'écriture de cas (Erskine, Leenders, Mucchielli). Et c'est ce qui fait la force de la méthode : les étudiants et les étudiantes ont conscience de se pencher sur des problèmes comme ils ou elles auront à en affronter sur le marché du travail. Cela pose aussi toute la question de l'écriture, de la validité et de la longévité des cas qui doivent refléter le monde du travail actuel. Nous en reparlerons dans la deuxième partie de cette recherche.

Lorsque nous parlerons de cas dans ce travail de recherche, il s'agira de situations-problèmes tirées de la vie réelle, du monde du travail.

V. AVANTAGES DE LA MÉTHODE

Des types d'apprentissage privilégiés par la méthode des cas se dégagent trois grands avantages pour les étudiants et étudiantes :.

1. acquisition d'expérience et intégration des apprentissages ;
2. développement d'habiletés d'apprentissage, de la motivation à apprendre ;
3. confrontation de points de vue et par là-même clarification et relativisation des idées.

1. Acquisition d'expérience

Les étudiants et les étudiantes participent activement à un processus proche de la vie réelle, ce qui favorise leur implication et facilite leurs apprentissages. On apprend à chercher l'information non seulement dans le cas lui-même, mais dans d'autres sources de références, faisant ainsi voir les liens avec les apprentissages antérieurs ; on apprend comment chercher, comment sélectionner l'information et on apprend à travailler en équipe. Il y a donc intégration des connaissances et transfert des apprentissages, principalement lorsqu'il faut appliquer la théorie trouvée dans les livres et autres sources à la situation décrite dans le cas, ce qui permet de faire la relation entre théorie et pratique ; et lorsque l'application de ce qui est étudié en classe prépare à la situation de travail réelle, les transferts se feront plus rapidement une fois rendu sur le marché du travail, puisque les étudiants et les étudiantes auront déjà fait face aux types de problèmes rencontrés en industrie.

2. Habiletés intellectuelles développées par la méthode

Le contexte dans lequel se déroule l'étude des cas oblige les étudiants et les étudiantes à analyser des problèmes, à expliquer ce qu'ils ou elles ont compris oralement ou par écrit, pourquoi ils ou elles arrivent à telle décision. Ainsi la méthode des cas développe un certain nombre d'habiletés : habiletés à intégrer, à décider, à communiquer.

- **Habileté à résoudre des problèmes**, ce qui nécessite le développement des capacités d'analyse, de synthèse, de jugement (capacités de niveau supérieur dans la taxonomie de Bloom : capacités d'évaluation) ; la méthode des cas développe des habiletés cognitives notamment lors de l'étude individuelle des cas. L'étude de cas oblige à s'informer, à analyser, à comparer, à établir un diagnostic, à juger, à trouver des solutions, à décider, ce qui oblige à comprendre et classer les faits, à organiser l'information.
- **Habileté à prendre des décisions** et à avoir confiance dans les décisions prises. Le fait d'avoir à résoudre des cas de façon régulière développe l'habileté à résoudre des problèmes, à prendre des décisions. Les décisions étant soumises au jugement des pairs, il faut bâtir une argumentation solide, qui puisse résister aux critiques. Il faut motiver ses décisions. La répétition du processus développe l'habitude de prendre des décisions motivées et augmente la confiance en soi.
- **Habiletés interpersonnelles** : le travail en groupe développe les habiletés interpersonnelles. Chacun, chacune y apprend à exprimer et à défendre ses opinions avec clarté et concision, à accepter la critique, à écouter et

accepter les opinions des autres, à devenir tolérant ou tolérante vis-à-vis d'autrui, à évaluer ses propres opinions, à les comparer à celles des autres et à les modifier au besoin. Etre confronté à la position des autres permet de faire ressortir les jugements de valeur dans une action spécifique et peut remettre en cause les valeurs personnelles. Cela peut influencer la philosophie de la vie d'une jeune personne. On relativise alors le rôle des faits et des valeurs dans la prise de décision. Les cas-jeux de rôles se prêtent particulièrement bien à cette fin.

— **Habileté à communiquer**, à clarifier, à organiser et à exprimer sa pensée de façon méthodique afin de pouvoir exposer clairement au groupe ses prises de positions et ce qui les justifie. On apprend à défendre son point de vue et la décision prise oralement (discussion, communication orale) ou par écrit (rapport écrit sur l'analyse du cas et arguments en faveur de la solution retenue) ; dans ce dernier cas, il y a développement des compétences en rédaction[17].

3. Augmentation de la motivation

La motivation des étudiants et des étudiantes est grande, car il y a moins de routine en classe (Etude de problèmes différents, discussions en petits ou grands groupes) ; les étudiants et les étudiantes ont l'impression d'apprendre des choses significatives, voient la relation possible entre théorie et pratique et savent que cela leur sera profitable lorsqu'ils ou elles se retrouveront sur le marché du travail. Ils ou elles « absorbent » plus facilement l'information fournie dans des cas, car elle est reliée à une situation réellemment vécue à la différence de simples lectures qui paraissent souvent trop détachées de la réalité. En outre, les étudiants et les étudiantes proposent d'autant plus volontiers des solutions qu'ils ou elles n'en assument pas la responsabilité ; les solutions proposées ne les impliquent pas réellement. Les adultes préfèrent travailler sur des cas, ce qui leur permet d'exploiter l'expérience acquise sur le marché du travail et de l'intégrer à leur apprentissage.

17. McAdoo, Joseph P., *An Investigation of the Case Method as a Means of Teaching Concepts of Speech-Communication*, A Dissertation Presented to the Faculty of the Graduate School, University of Missouri, 1974, UMI Dissertation Information Service, 185 p.

VI. LIMITES INHÉRENTES À LA MÉTHODE

La méthode comporte un certain nombre de limites inhérentes à son fonctionnement et à la nature des cas.

1. Limites liées à la nature des cas

Le cas se présente sous forme de texte, cassette, film, etc. Il rapporte des faits et des données tirés de la vie réelle, mais ils ne sont pas la vie dans toute sa complexité.

a. Intervention d'une tierce personne

Même s'il permet de faire le lien avec la réalité, le cas n'est pas l'équivalent de la réalité ; l'information est filtrée par les perceptions du rédacteur ou de la rédactrice ; la communication des perceptions impliquées dans le cas ne peut être parfaite puisqu'il y a eu intervention d'une tierce personne.

b. le cas : « tranche de réalité »

Le cas est souvent limité à un genre de problèmes et offre des perspectives incomplètes : on décrit une situation aussi près que possible de la réalité, mais on ne peut y inclure toute la complexité de la réalité ; cela peut affecter la compréhension du problème, d'autant plus que la méthode est souvent moins systématique que d'autres.

2. Limites liées au fonctionnement de la méthode

La méthode entraîne à résoudre des problèmes ; elle fait connaître à travers plusieurs cas diverses situations, différents environnements, amène à poser des jugements et à prendre de nombreuses décisions reliées à ces contextes différents. Cela peut parfois mener à un excès de confiance en soi et à l'impression d'avoir vu beaucoup de choses avant même d'arriver sur le marché du travail. En outre, le processus est basé principalement sur la discussion en groupe qui a une grande valeur formative ; cependant comme dans toute discussion, il faut une bonne préparation et savoir faire face à l'imprévu, ce qui est exigeant pour l'enseignant ou l'enseignante.

a. Excès de confiance en soi

Les étudiants et étudiantes prennent l'habitude de discuter, de résoudre toutes sortes de problèmes sans assumer la responsabilité des décisions prises, ce qui augmente la confiance en soi : il peut s'ensuivre un excès de confiance en soi et lorsqu'ils ou elles se trouvent réellement sur le marché du travail, l'impression d'avoir déjà tout vu et résolu les guette.

b. Méthode moins systématique que d'autres

Les étudiants et les étudiantes doivent trouver dans le cas en quoi consiste le problème et les questions qu'on y pose. Quand ils ou elles y parviennent mal, ils ou elles peuvent en arriver à traiter en classe des questions qui sont hors sujet. L'efficacité s'en ressent. Il faut parfois abandonner certains points au profit d'autres soulevés pendant la discussion. On ne peut être trop directif afin de ne pas briser la dynamique engagée. Cela peut empêcher de couvrir adéquatement toute la matière du cours. A la différence de l'exposé magistral, on ne peut exercer un contrôle absolu et systématique sur le contenu. En outre, cerner le problème et trouver les solutions prend plus de temps que la simple prise de notes sous dictée du ou de la professeur-e.

c. Méthode exigeante

— **pour les professeurs-es** : elle demande de préparer minutieusement le cas avant le cours, de diriger et d'animer les discussions pendant le cours, d'être capable d'emprunter des voies non planifiées, d'assurer le suivi du cas après le cours.

— **pour les étudiants et étudiantes** : la méthode exige une bonne préparation du cas avant le cours (lecture et analyse préalable), de participer activement aux discussions pendant le cours, de tirer les conclusions, de généraliser après le cours.

Tout le processus de préparation, d'animation et de suivi des cas est étudié de façon plus approfondie dans la deuxième partie.

d. efficacité à long terme

La méthode des cas exige un emploi minimal pour porter fruit. Il faut de 12 à 15 séances de 2 à 3 heures chacune, à un rythme hebdomadaire, pour avoir une valeur effective de « formation expérientielle ». Comme toute méthode active, la méthode des cas exige du temps.

> « Une tranche de programme, dont on peut fixer les limites, peut facilement être traitée dans une conférence magistrale de 2 heures. La même tranche de programme risque de demander 3 ou 4 séances de 2 à 3 heures, par la méthode des cas. Mais le problème *pédagogique* consiste à savoir quelle est la valeur de formation de l'une et l'autre de

ces méthodes. A quoi servent 50 heures d'enseignement magistral si ce qui est retenu est pauvre et précaire, ridiculement disproportionné par rapport au travail de préparation effectué par le seul *magister*.[18]

La valeur formatrice de la méthode des cas est faible au début, mais s'élève au bout de 12 à 15 séances et progresse par la suite très rapidement, comme Mucchielli le rapporte.

> « Selon tous les auteurs sérieux (Scott, Nicholson, Pigors, Kenneth, Benne, etc.), il faut de 12 à 15 séances d'une durée de 2 à 3 heures chacune, pour que le bénéfice de la méthode des cas devienne apparent. Les séances doivent être, en bonne règle, hebdomadaires. Un cas est traité par séance.
>
> C'est donc sur un emploi du temps de 3 à 4 mois, à raison d'une séance toutes les semaines, qu'il faut prévoir l'enseignement pour en voir les premiers effets, et il faut compter, à notre avis, le double (6 à 8 mois) pour que la méthode ait une valeur effective de formation expérientielle.
>
> Ajoutons que la durée de 2 à 3 heures est (pour un petit groupe unique), un minimum indispensable, variable selon la « difficulté » du cas proposé, elle-même variable selon le niveau de formation (place du cas dans l'ensemble du programme, établi selon une difficulté croissante), et que l'on peut s'attendre, en fin de programme, à des débats de 4 ou 5 heures d'affilée.
>
> L'expérience prouve d'ailleurs que, lorsque les participants travaillent activement (ce qui suppose que les cas sont bien choisis et que les réunions sont bien conduites), ces durées ne leur pèsent pas du tout.
>
> De même que l'« expérience professionnelle » ne s'acquiert pas aux premières difficultés rencontrées, de même la méthode des cas ne prétend pas aboutir à une formation valable, avec un petit nombre de séances.
>
> « Pour que les concepts opérationnels, c'est-à-dire des concepts d'action avec tout ce que ceci représente de changement d'attitude personnelle et « d'optique », se construisent, il faut une succession d'épreuves. Or, malgré tout, l'implication personnelle du stagiaire dans chaque cas traité, quoique provoquée par la méthode et organisée par la technique de l'animateur, n'est jamais aussi profonde qu'elle ne l'est au cours d'une expérience vraie de l'existence professionnelle. Dans ces conditions, la répétition est le seul palliatif utilisable.[19] »

---

18. Mucchielli, Roger, *La méthode des cas*, p. 33.
19. Idem, pp. 32-33.

On a prouvé que l'efficacité de la méthode se fait sentir à long terme et après des séances répétées régulièrement. Plusieurs modes de répartition ont été essayés : séminaires intensifs de 2 à 4 jours, séminaires espacés (trimestriels), démultiplication en séances plus courtes et plus fréquentes ; l'espacement hebdomadaire des séances est nécessaire pour obtenir de bons résultats.

> • C'est l'espacement hebdomadaire ou, à la rigueur bimensuel, qui donne les meilleurs résultats.
>
> La cause de ce phénomène semble être dans les données mêmes de l'esprit humain et dans les lois de l'apprentissage.
>
> — L'espacement des • doses d'apprentissage • a un *optimum*, et les effets d'une accélération ou d'un étalement, en deçà et au-delà de cet optimum, ne sont pas positifs. Ceci est vrai pour tout apprentissage.
>
> — Il existe un • effet-retard • des séances, correspondant à une sorte de maturation psychologique, et la pleine efficacité de ce délai, quoique variable selon les esprits, est pratiquement de l'ordre d'une semaine.
>
> Enfin le besoin • d'informations latérales •, éveillés par un cas, doit recevoir des possibilités de satisfaction, sans qu'un trop grand espacement rende ces informations inefficaces en vue du • cas • suivant.[20] •

La méthode des cas exige durée et répétition pour être efficace et atteindre les objectifs d'apprentissage qu'elle vise. Utiliser un cas occasionnellement dans un cours ne relève donc pas de la méthode des cas.

VII. RECHERCHES SUR LA VALEUR PÉDAGOGIQUE DE LA MÉTHODE

De nombreuses recherches et études, certaines d'une durée de vingt ans, ont porté sur la méthode des cas. La plupart de ces études datent de l'après-guerre, des années 50 et ont été financées par des budgets militaires : on voulait en effet trouver des méthodes d'enseignement efficaces pour former les soldats.

Beckman[21] a rassemblé et comparé les résultats de quelques-unes de ces recherches à cinq points de vue :

1. l'acquisition de l'information ;

---

20. Idem, p. 33.
21. Beckman, M. Dale, "Evaluating the Case Method", *Educational Forum*, 34, 4, mai 1972, pp. 489-497.

2. la rétention de l'information ;
3. la capacité d'analyse, de synthèse, d'intégration de l'information ;
4. l'effet sur les attitudes et le comportement ;
5. la préférence des étudiants pour telle ou telle méthode.

Gagnon[22], de son côté, a recensé et comparé les résultats de plusieurs recherches évaluant l'efficacité de l'exposé magistral et des méthodes basées sur la discussion, à plusieurs titres : la connaissance des faits, le haut niveau cognitif et la motivation. Rappelons que les résultats présentés ci-dessous ont toujours été comparés à l'exposé magistral. Pour chaque point étudié, nous mentionnerons brièvement les noms des chercheurs-es et le genre d'expérience effectuée.

1. Acquisition d'information

Faw[23] effectua une expérience qui porta sur une classe divisée en trois groupes de 34 : le premier groupe suivit des cours magistraux ; le second, des cours où la discussion en classe fut privilégiée ; pour le troisième groupe, on alterna exposés magistraux et discussions. Les résultats furent légèrement meilleurs dans le groupe utilisant la discussion en classe.

Hirschman[24] étudia des groupes de discussion de quatre étudiants et étudiantes. Ces groupes apprirent beaucoup plus dans le même laps de temps qu'un groupe de 50 personnes qui suivirent des exposés magistraux sur les mêmes sujets.

Ruja[25] étudia deux classes. Trois cours différents (deux cours de philosophie et un cours de psychologie) furent suivis par deux classes, l'une suivant des cours magistraux, l'autre des cours basés sur la discussion. L'instructeur consacra autant de temps à un sujet précis dans les deux classes. Les résultats de

---

22. Gagnon, Marc, *DID-6700 Questions de didactique générale*, Section ens. secondaire et collégial, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 1988.
23. Faw, V., "A Psychotherapeutic Method of Teaching Psychology", *American Psychologist*, no 4, 1949, pp. 104-109.
24. Expérience rapportée par Robert Birney et Wilbert McKeachie dans "The Teaching of Psychology : A Survey of Research Since 1942", *Psychological Bulletin*, no 52, 1955, pp. 51-68.
25. Ruja, Harry, "Outcomes of Lecture and Discussion Procedures in Three College Courses", *Journal of Experimental Education*, no 22, 1954, pp.385-395.

philosophie des deux sections furent égaux et les résultats de psychologie de la section « discussion » furent légèrement inférieurs à ceux de la section « cours magistral ».

Eglash[26] étudia deux groupes qui suivirent des cours de psychologie élémentaire : le premier suivit des exposés magistraux, le deuxième procéda par discussions en classe. Bien que n'ayant aucune connaissance préalable de la matière, les résultats du groupe « discussion » furent aussi bons que ceux de l'autre groupe.

Gerberish et **Warner**[27], **Carlson**[28], **Johnson**, **Smith** et **Wispe**[29] obtinrent les mêmes résultats dans leurs recherches et ne trouvèrent pas de différence significative entre les deux méthodes : exposé magistral et discussion en classe.

Birney et **McKeachie** rapportèrent que les résultats de quelques études prouvent que l'exposé magistral est plus efficace que la discussion pour acquérir de l'information, telle cette étude complexe impliquant 8 instructeurs, 3 méthodes et 24 sections. Les 3 méthodes étaient les suivantes : un système très structuré de récitations-contrôles (tous les jours les instructeurs interrogaient les étudiants et les étudiantes sur des points très spécifiques) ; des discussions générales en classe essayant d'impliquer tout le monde ; le tutorat : les étudiants et les étudiants travaillaient individuellement et consultaient l'instructeur-e au besoin.

Dans l'ordre décroissant, les meilleurs résultats furent obtenus par la méthode « récitations-contrôles », par la méthode des discussions et par le tutorat.

Spence[30] divisa un grand groupe en deux sections. Le même instructeur s'occupa des deux sections pendant deux semestres et utilisa en alternance l'exposé magistral et la discussion. La connaissance de la matière fut meilleure avec l'exposé magistral. L'expérimentateur avança que le manque d'entraînement des étudiants et étudiantes à la discussion pouvait expliquer ce résultat.

En résumé pour ce qui est d'acquérir de l'information, deux études indiquent que la méthode par discussion est supérieure à l'exposé magistral. Sept études

---

26. Eglash, Albert., "Acquisition of Information : A Group Discussion Method of Teaching", *Journal of Educational Psychology*, no 45, 1954, pp. 257-67.
27. Gerberich, J.R., et Warner, K.D., "Relative Instructional Efficiencies of the Lecture and Discussion Methods in a University Course in American National Government", *Journal of Education Research*, no 29, 1936, pp. 574-79.
28. Carlson, Carl Raymond, "A Study of the Relative Effectiveness of Lecture and Directed Discussion Methods of Teaching Tests and Measurements to Prospective Air Force Instructors", *Dissertation Abstracts*, no xiii, 1953, pp. 112-113.
29. Expériences rapportées par Robert Birney et Wilbert McKeachie dans "The Teaching of Psychology...", déjà cité, pp. 54-55.
30. Spence, Ralph B., "Lecture and Class Discussion in Teaching Educational Psychology", *Journal of Educational Psychology*, no 19, 1928, pp. 452-62.

ne trouvent pas de différence entre les deux méthodes et deux études favorisent l'exposé magistral. Les comparaisons de Gagnon donnent à peu près les mêmes résultats, comme on peut le constater dans le tableau de l'annexe I. On peut en conclure que la méthode des cas ne se distingue pas particulièrement de l'exposé magistral pour l'acquisition d'information. On comprend pourquoi l'exposé magistral reste la méthode privilégiée dans ce cas : l'économie des moyens mis en oeuvre est déterminante. Rappelons que l'on peut traiter en 2 heures, dans un exposé magistral, la même quantité d'informations qu'en 3 ou 4 séances de 2 heures par la méthode des cas. Il est donc plus économique de transmettre de l'information par l'exposé magistral.

2. Rétention d'information[31]

Seules quelques études se sont intéressées à la rétention de l'information et ont comparé les résultats de l'exposé magistral par rapport à la discussion.

Bond[32] s'est intéressé à un groupe d'étudiants et d'étudiantes en soins de santé qui, ayant utilisé les études de cas, obtint de meilleurs résultats à l'examen préliminaire et à des tests passés 13 mois après la session d'étude.

Bane et Rickard[33] firent passer une série de tests à des périodes éloignées de l'apprentissage. Les résultats démontrèrent que les connaissances acquises lors d'études de cas ou de discussions étaient retenues beaucoup plus longtemps que des connaissances apprises lors d'exposés magistraux.

L'exposé magistral permet d'acquérir des connaissances, mais un faible pourcentage de celles-ci est retenu. Gagnon présente des tableaux corroborant ces données (voir annexe I). La discussion se révèle toujours meilleure pour la rétention de l'information.

---

31. cf. Gage/Berliner, *Educational Psychology*, 3e édition, Ch. 13. et 14., Houghton Mifflin Company, Boston, 1984, pp. 298-442.
32. Bond, B.W., "The Group Discussion-Desision Approach -An Appraisal of Its Use in Education", *Dissertation Abstracts*, no 16, 1956, pp. 903-4.
33. Etude rapportée par T. F. Stovall dans "Lecture Vs. Discussion", *Phi Delta Kappan*, no 39, 1958, pp. 255-258.

3. Capacité d'analyse, de synthèse, d'intégration de l'information

Ostlund[34] étudia de façon très structurée un groupe expérimental et un groupe-témoin soigneusement sélectionnés d'après les critères suivants : le degré de camaraderie (friendship), les résultats scolaires, le niveau de la classe et l'expérience antérieure de discussion de cas. On attribua à la méthode des cas le développement d'habiletés et d'attitudes qui ne se produisirent pas ou peu dans le groupe-témoin : perspicacité, atmosphère en classe, concentration sur la tâche, concentration de groupe, concentration individuelle et succès des communications.[35]

Bovard et McKeachie[36] constatèrent que la classe utilisant la méthode des cas augmentait beaucoup plus sa capacité d'analyse et de compréhension des problèmes.

Sheldon et Landsman[37] rapportent qu'une méthode d'enseignement non directive aide les étudiants et les étudiantes à obtenir de meilleurs résultats que l'enseignement magistral traditionnel avec discussions.

Smith[38] fit porter son étude sur trois méthodes d'enseignement basées sur des degrés divers de directivité. Les résultats de sa recherche ne montrèrent aucune différence dans la capacité des étudiants et étudiantes à appliquer les connaissances théoriques apprises.

Bloom[39] monta une expérience dans laquelle on faisait jouer un enregistrement des cours et on demandait aux étudiants et étudiantes ce qu'ils ou elles pensaient à différents moments dans différents cours. Bloom en arriva à la

---

34. Ostlund, Leonard A., "An experimental Study of Case-Discussion Learning", *Journal of Experimental Education*, no 25, 1956, pp. 81-9.

35. "The most striking finding of the present study was that the experimental group excelled the control group on each of the following variables : insight, continuity, atmosphere, task-centeredness, group-centeredness, individual-centeredness and success of communication. Since it is generally agreed that these variables are crucial factors of group discussion processes, this performance is important ... These findings represent an important achievement which may be attributed to the case-discussion method of teaching." (Leonard A. Ostlund, "An experimental...", déjà cité, p. 87)

36. Rapporté par Robert Birney et Wilbert McKeachie dans "The Teaching of Psychology ..." déjà cité.

37. Idem.

38. Idem.

39. Bloom, B. S., "Thought Process in Lectures and Discussions", *Journal of General Education*, no 7, 1953, pp. 160-69.

conclusion que l'exposé magistral fixe l'attention des étudiants et étudiantes sur ce qui est dit et favorise le rappel de ce qui est nécessaire pour suivre et comprendre l'information ; et que la méthode des cas ou la discussion fait appel aux capacités de résolution de problèmes[40].

Brinkley[41] rassembla des données pendant 20 ans. On demandait aux étudiants et aux étudiantes d'indiquer les situations d'apprentissage dans lesquelles ils ou elles étaient le plus actifs ou actives mentalement (éveil et concentration), ce qui donna, par ordre décroissant, les activités où l'éveil mental est le plus grand :

- les périodes d'examens écrits ;
- les discussions de groupe ;
- la préparation d'un texte écrit ;
- l'étude individuelle ;
- les laboratoires de science ;
- les exposés magistraux ;
- l'étude avec d'autres ;
- l'écoute d'un rapport présenté par un autre étudiant ou une autre étudiante.

On note que les discussions de groupe, pilier de la méthode des cas, viennent en deuxième position des activités où l'éveil mental est le plus grand.

En résumé, Beckman citent 5 études où la méthode des cas ou la discussion sont supérieures à l'exposé magistral pour développer les capacités d'analyse, de synthèse, d'évaluation et de transfert et une seule où on ne trouve pas de différence dans les résultats. Dans le tableau de Gagnon (annexe I), on note que les résultats des recherches n'indiquent jamais que l'exposé magistral favorise le développement des capacités de haut niveau cognitif, seule la discussion y parvient.

---

40. "In summary, it may be said that the lecture is especially successful in securing the attention of students to what is being said, but that it evokes primarily those thoughts which are appropriate to the following and comprehending of information ; while the discussion is more successful in evoking complex-solving types of thought. Very few of the discussion studies were successful in securing near the maximal amount of problem-solving, but still they were much better than the lecture ... It does seem that the discussion (method) holds greatest promise for development of intellectual abilities on the part of the students." (B. S. Bloom, "Thought Processess...", déjà cité, p. 169)

41. Brinkley, S. G., "Mental Activity in College Classes : Student Estimate of Relative Value of Ten Learning Situations", *Journal of Experimental Education*, no 20, 1952, pp. 373-78.

4. Effets sur les attitudes

Levine et Butler[42] étudièrent trois groupes de contremaîtres : un groupe de contrôle, un groupe où on utilisait l'exposé magistral, un groupe où on utilisait une méthode basée sur la discussion. On cherchait à connaître le meilleur moyen d'amener les contremaîtres à modifier leur façon d'évaluer les personnes sous leurs ordres. Des résultats significatifs ne furent atteints qu'en groupe de discussion.

Bond[43] compara l'efficacité des deux méthodes (exposé magistral-méthode des cas) dans l'enseignement des soins à apporter aux malades chroniques. La méthode basée sur la discussion-décision modifia de façon significative et durable les attitudes et les comportements, ce qui fut testé 13 mois après la fin des cours.

La discussion, basée sur l'argumentation, les échanges, les raisons à fournir, est seule capable d'influencer les attitudes. Le tableau de Gagnon confirme ces résultats.

5. Préférences des étudiants et étudiantes

Souvent les professeurs-es jugent et choisissent des méthodes d'enseignement d'après leurs propres préférences, sans se soucier du choix des étudiants et étudiantes. Or, il ressort d'études faites à Harvard que les étudiants et étudiantes préfèrent la méthode des cas. Ce fut un des facteurs qui accélera l'introduction de la méthode des cas à Harvard[44]. A la fin d'une année scolaire, Copeland, auteur du premier recueil de cas, fit remplir par trois classes un questionnaire portant sur les deux méthodes d'enseignement : exposé magistral et méthode des cas. La très grande majorité des étudiants et étudiantes préférait la méthode des cas. Ces résultats se répétèrent au fil des années et contribuèrent grandement à l'adoption de la méthode par de plus en plus d'universités.

---

42. Levine, Jacob et Butler, John, *Journal of Applied Psychology*, no 36, 1952, pp. 29-33.

43. Bond, B. W., "The Group Discussion-Decision ...", déjà cité.

44. "The Dean's ardent sponsorship of the case method received persuasive support from another quarter. As more and more courses were converted from lecture to class discussion, the students showed a strong preference for the case method and their attitudes soon became apparent to the instructors. This student attitude was a major factor in accelarating the use of cases in the classroom." (Copeland, Melvin T., "The Genesis of the Case Method in Business Instruction", rapporté par Malcolm P. McNair dans *The Case Method at the Harvard Business School*, ouvrage déjà cité, p. 78.)

En résumé, les recherches prouvent que la méthode des cas :

— n'offre pas de différence significative avec l'exposé magistral dans la transmission des informations ;

— est supérieure à l'exposé magistral pour la rétention de l'information ;

— favorise beaucoup plus le développement des capacités d'analyse, de synthèse, de jugement, de transfert d'apprentissages que l'exposé ;

— réussit à modifier les attitudes, ce que ne fait pas ou peu l'exposé magistral ;

— est préférée à l'exposé magistral.

La méthode des cas a une indéniable valeur formatrice puisqu'elle permet de développer des capacités de haut niveau cognitif (analyse, synthèse, évaluation), le jugement, la prise de décision ; la méthode des cas développe donc l'autonomie primordiale tant sur le plan personnel que professionnel. C'est une méthode particulièrement intéressante pour le niveau collégial dont les objectifs sont précisément de développer ces capacités chez les élèves.

CHAPITRE II

UTILISER LA MÉTHODE DES CAS

Le choix de la méthode des cas comme instrument pédagogique implique une démarche planifiée qui va au-delà de la préparation immédiate d'un cours, d'un cas. Il s'agit d'une préparation à long terme qui implique le ou la professeur-e et, idéalement, ses collègues. Rappelons qu'en tant que méthode d'apprentissage active, elle doit être utilisée pendant plusieurs mois pour développer réellement les habiletés d'analyse, de synthèse, de résolution de problèmes et pour avoir une réelle valeur « expérientielle »[45] (la méthode permet d'acquérir indirectement de l'expérience). Cela exige une planification à plusieurs points de vue : département, programme, cours, formation personnelle.

I. PLANIFICATION AU NIVEAU DU PROGRAMME

Au niveau collégial, on désire former globalement la personne ; développer son autonomie, ses capacités de jugement. Pour ce faire, on doit développer chez les élèves les capacités d'analyse, de synthèse, d'évaluation, qui sont justement des objectifs que permet d'atteindre la méthode des cas. L'ensemble des cours d'un programme doit refléter ces préoccupations et viser à former un certain type d'élèves qui pourront être autonomes dans leur vie personnelle et professionnelle. La méthode des cas permet d'atteindre ces objectifs, de faire l'intégration et le transfert des connaissances et d'appliquer les théories apprises. Pour bien utiliser la méthode, il faut évidemment une coordination de l'ensemble des cours. Le département sera la place privilégiée où effectuer la planification.

Rôle du département

Les départements ont un rôle important à jouer dans l'adoption de telle ou telle méthode d'enseignement. Un programme est constitué d'un certain nombre de cours. Les programmes professionnels au collégial, à de rares exceptions, sont répartis sur six sessions et représentent trois années d'enseignement régulier. Il s'agit de transmettre des connaissances, d'enseigner des concepts, des théories, de les faire appliquer, et, dans certains cas, de développer des habiletés physiques ou manuelles (jouer du piano, apprendre un doigté, dessiner un plan, démonter un transistor, souder, nager, etc.). Il importe de déterminer les cours ou séries de cours où telle méthode sera utilisée pour telles et telles raisons.

Où ?

La première tâche est de repérer où utiliser la méthode des cas, de s'interroger sur les cours où cette méthode permettra le mieux d'atteindre les objectifs d'apprentissage et de passer le contenu des cours, d'où la nécessité d'une bonne planification de la façon de donner l'ensemble du programme. Quels sont les cours ou portions de cours où l'exposé magistral sera le plus efficace, ceux où la méthode des cas sera préférable ?

45. cf. Mucchielli, *La méthode des cas*.

Quand ?

Comme la méthode des cas permet l'intégration de connaissances tout en visant à développer des capacités d'analyse, de synthèse, de jugement, il est souhaitable de ne pas l'utiliser en tout début de programme alors que les élèves viennent de terminer leur secondaire et de commencer par transmettre des connaissances, enseigner les principes, les théories à la base du programme. Il est possible d'utiliser des pseudo-cas ou cas fictifs, des simulations, des discussions en classe pour familiariser les élèves avec les méthodes actives d'apprentissage, les méthodes favorisant la synthèse à partir d'éléments concrets et de les préparer ainsi à la méthode des cas qui a avantage à être utilisée une fois les concepts et principes de base acquis.

En Techniques de gestion de bureau par exemple, il est souhaitable, à notre avis, d'utiliser la méthode des cas uniquement à partir de la deuxième année et surtout en troisième année. Le cours par excellence où la méthode des cas s'applique est « Méthodes d'analyse et résolutions de problèmes » (412-425) dont les objectifs correspondent parfaitement aux capacités développées par la méthode : développement des capacitpés d'analyse, synthèse, jugement, résolution de problèmes. C'est donc tout d'abord pour ce cours que seront proposés des cas dans la dernière partie de notre étude. Les cours arrivant au milieu ou à la fin des différentes séries (technologique, gestion de l'information, communication, gestion du travail de bureau) sont aussi tout indiqués pour utiliser la méthode des cas (voir à ce propos l'organigramme du programme présenté en annexe II).

En résumé, une utilisation planifiée de la méthode des cas au niveau du programme permet d'en augmenter l'efficacité ; avec une même méthode, on fait des apprentissages différents. Cela suppose une bonne coordination entre les différents cours et de nombreux échanges entre les professeurs-es pour retirer le plus de fruits possible de l'utilisation de la méthode.

II. PLANIFICATION AU NIVEAU DU COURS

Quand utiliser l'exposé magistral, la méthode des cas ou toute autre méthode ? Il ne faut pas oublier que pour maîtriser la méthode des cas, il faut l'utiliser à intervalles réguliers d'une semaine pendant au moins trois mois : il faut apprendre à cerner un problème, à choisir les informations pertinentes, à intégrer diverses connaissances, à s'exprimer, à écouter, à soutenir une discussion, à avoir des arguments valables, à défendre son point de vue, à décider. Les élèves développent ces habiletés en utilisant la méthode. L'expérience ne s'acquiert qu'à la longue et l'habileté à résoudre des problèmes vient progressivement. Si on utilise un cas à l'occasion pour telle raison (faire discuter des élèves, rompre la monotonie, etc.), on ne peut alors parler de méthode des cas et en aucun cas atteindre les objectifs visés par l'utilisation de

cette méthode ; on ne peut surtout pas parler alors de valeur expérientielle ni d'acquisition des habiletés inhérentes à la méthode. Les élèves doivent s'habituer à se poser des questions en vue de la résolution de problèmes, à participer activement au processus de décision ; il leur faut se débarrasser des attitudes passives qui sont souvent les leurs : ne leur a-t-on pas appris à écouter, à se tenir tranquilles, à accepter la parole du maître qui sait ? (voir annexe III « Fréquence d'utilisation des cas »)

III. CHOIX ET PREPARATION D'UN CAS

Après avoir déterminé les compétences liées au cours pour la session, il reste à préparer les différentes séquences et à décider quand utiliser des cas, à sélectionner ceux-ci pour répondre aux objectifs et au contenu. Veut-on donner de l'information aux élèves ? leur apprendre à poser les bonnes questions ? leur apprendre le processus de résolution de problèmes ? On aura le choix entre les différentes sortes de cas : cas informatif, cas fermé, cas ouvert, cas-décision, etc. tels que vus dans le chapitre précédent. Il faudra alors choisir un cas intéressant et aussi tenir compte du niveau des élèves afin de déterminer le degré de difficulté ou de complexité requis, ainsi que le degré d'analyse.

1. Caractéristiques d'un bon cas

Deux professeurs de la Harvard Business School, Bennett et Chakravarthy[46], ont fait la liste des caractéristiques d'un bon cas, d'un cas intéressant pour les étudiants et les étudiantes. La liste qui suit a été généralisée pour s'adapter à d'autres domaines que le « management ».

- **Un bon cas raconte une histoire** qui doit être présentée comme un bon roman ou une bonne nouvelle : narration ordonnée, intrigue intéressante.
- **Un bon cas présente une intrigue** qui relève du drame : suspense, problème, questions.
- **Un bon cas n'a pas plus de 5 ans** : Les élèves peuvent le situer dans leur environnement, dans leur époque.
- **Un bon cas permet de sympathiser avec les personnes en cause** : La situation personnelle des protagonistes est un élément important qui permet aux élèves de s'identifier aux personnes décrites et est partie intégrante de la solution.

46. Bennett, B. et Chakravarthy, B. S., "What Awakens Student Interest in a Case", *HBS Bulletin*, mars/avril 1978.

— **Un bon cas inclut des données provenant de la compagnie ou de tout autre source du cas** : cela donne un caractère d'authenticité au cas.

— **Un bon cas présente un problème comme on aurait à en vivre sur le marché du travail** : les élèves s'identifient alors plus aux personnes en cause dans le cas.

— **Un bon cas transmet des données sur des décisions déjà prises** : dans la vie réelle, on doit tenir compte des décisions précédentes pour guider les nouvelles.

— **Un bon cas nécessite une prise de décision** : d'après l'expérience, les cas nécessitant une prise de décision sont plus populaires et suscitent plus d'intérêt que ceux où on évalue des décisions prises par d'autres. Les personnes participent plus activement.

— **Un bon cas enseigne la gestion dans le domaine concerné** : comment approcher un problème, comment faire des estimations, etc.

— **Un bon cas se situe dans un environnement géographique proche des élèves** : Les élèves s'impliqueront d'autant plus que l'environnement géographique leur sera familier : ainsi un cas québécois pour des élèves du Québec sera plus indiqué et intéressant qu'un cas se passant aux Etats-Unis par exemple. Et même un cas régional intéressera plus les élèves de la région concernée.

— **Un bon cas comprend de 8 à 15 pages**, sans les annexes. Pour le niveau collégial, on peut ramener cela de 1 à 5 pages. **Le nombre optimal d'annexes se situe entre 1 et 5.**

— **Un bon cas offre un degré de difficulté correspondant au niveau des élèves.** Certains critères permettent de mesurer ce degré. Erskine et Leenders[47] ont défini des paramètres pour mesurer le coefficient de difficulté des cas.

2. Le cube de difficulté du cas selon Erskine et Leenders

Le degré de complexité d'un cas dépend de trois facteurs : le degré d'analyse requis (analytical dimension), la complexité conceptuelle (conceptual dimension), la complexité de présentation (presentation dimension), chacun de ces facteurs étant gradué de 1 à 3.

47. Leenders, Michiel R. et Erskine, James A., *Case Research : the Case Writing Process*, 2e édition, School of Business Administration, The University of Western Ontario, London, 1978, pp. 126-131.

a. degré d'analyse

Il s'agit du coefficient de complexité d'analyse recherché. Désire-t-on que les élèves fassent une analyse légère, difficile ou très difficile ? Ainsi on a les trois niveaux suivants :

- — niveau 1 : Le cas décrit le problème et la solution. Il reste à analyser si la solution convient ou non.
- — niveau 2 : Le cas décrit le problème. On demande de trouver une solution convenable.
- — niveau 3 : le cas décrit une situation. On demande de trouver quel est le problème et de trouver des solutions.

b. degré conceptuel

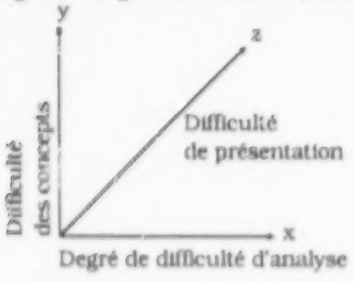
Il s'agit du coefficient de difficulté des concepts impliqués dans l'étude du cas. La difficulté est due à la complexité des concepts eux-mêmes ou à la combinaison de concepts simples ou à l'intégration de concepts reliés à des domaines différents.

- — niveau 1 : à ce niveau, tout le monde comprendra aisément le concept sans autres explications.
- — niveau 2 : Des explications additionnelles seront nécessaires. Des discussions en classe, quelques exemples ou exercices permettront de clarifier les concepts.
- — niveau 3 : Il faut fournir des explications approfondies. Beaucoup d'élèves ne saisiront pas du premier coup.

c. degré de complexité de présentation

La présentation est-elle simple, claire, ordonnée ? Y a-t-il beaucoup de tableaux, graphiques ou autres ? Toute l'information est-elle donnée ? Est-il nécessaire d'aller chercher de l'information supplémentaire ? Suivant les réponses à ces questions, la présentation du cas sera plus ou moins complexe.

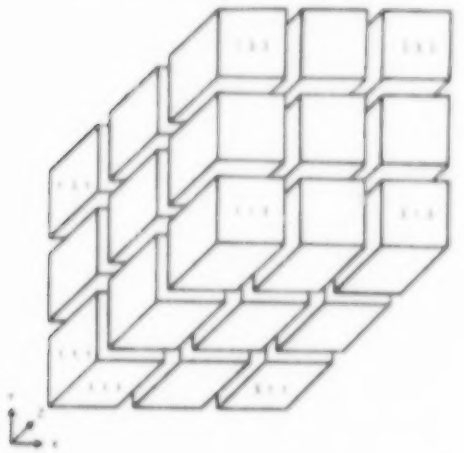
Fig. 2 — Degré de difficulté des cas



Erskine et Leenders représentent ces trois paramètres par le graphique de difficulté des cas[48] tel que représenté à la page précédente.

Cette représentation permet de subdiviser la complexité des cas en un grand nombre de cubes de difficulté[49] :

Fig. 3 — Les cubes de difficulté des cas



Ainsi, en jouant sur les divers paramètres on joue sur le degré de difficulté des cas et aussi sur leur intérêt : si on présente un cas 1.1.1 (niveau d'analyse 1, niveau de concept 1, niveau de présentation 1), il y a de fortes chances pour que l'intérêt des élèves soit peu élevé : on décrit clairement un problème, on donne la solution et les concepts en cause sont très clairs. A l'opposé, un cas de difficulté 3.3.3 (niveau d'analyse 3, complexité des concepts 3, et niveau de présentation 3) peut décourager une classe. Il y a donc lieu de juger du degré de difficulté à tous les niveaux pour qu'il y ait suffisamment de matière pour discuter et apprendre des concepts, sans désintéresser le groupe ni le rebuter. Sans oublier qu'on ne présente pas des cas longs et complexes à des élèves débutant dans la méthode des cas ; il faut les habituer en commençant par des cas courts et peu difficiles et en introduisant peu à peu des cas plus complexes : ainsi on peut commencer par un cas 1.1.1 pour initier les élèves à la méthode (ne pas oublier que ce type de cas est le moins intéressant pour eux, mais a une valeur démonstrative), puis on continue par des cas 2.1.1, 1.2.1, 1.1.2, etc.

48. Erskine, James A., Leenders Michiel R. et Mauffette-Leenders, Louise, *Teaching with cases*, Research and Publications Division, School of Business Administration, The University of Western Ontario, 1981, p. 87.

49. Idem, p. 89.

3. Choix d'un cas en fonction des objectifs

Le type de cas dépend aussi et surtout des objectifs pédagogiques poursuivis : veut-on

— approfondir des concepts,

— maîtriser, utiliser des techniques,

— analyser des problèmes,

— faire des synthèses,

— développer des attitudes utiles,

— exercer le jugement ?

A chaque catégorie d'objectifs, correspond un type de cas. Reynolds a adapté un tableau de Dooley et Skinner[50] présentant les objectifs et les cas correspondants. (voir tableau 2 page suivante)

Toutes ces considérations entrent en ligne de compte pour choisir le cas qui répondra aux critères recherchés de difficulté, de longueur, de contenu, etc. Il faut aussi penser à répartir les cas dans la session en fonction des objectifs et des éléments de contenu du cours. La méthode des cas vise à faire acquérir de l'expérience : le cas rapporte une situation-problème ayant réellement existé ; il s'ensuit que le cas ne collera pas nécessairement à l'ordre logique d'apprentissage comme on le voit dans l'exposé magistral où on fait le tour d'une question : premièrement, deuxièmement, etc. Il se dégage des cas une logique des faits qui fait appel à tel ou tel point de théorie, et pas nécessairement à toute la théorie sur tel point. Il faut, lors de la sélection des cas pour toute une session, tenir compte de l'aspect « partiel » de chacun d'eux et choisir un ensemble de cas qui se complètent, prévoir des lectures d'appoint permettant de couvrir la théorie, les concepts nécessaires à la compréhension des cas eux-mêmes et à la réalisation des objectifs du cours. Le tableau de la page 61 résume les étapes d'élaboration d'un cours à partir de cas selon Erskine et al.[51]

IV. PLANIFICATION DU COURS

Le déroulement d'un cours utilisant des cas ne s'improvise pas et doit être soigneusement planifié : le succès de la méthode dépend beaucoup d'une préparation préliminaire adéquate de la part des professeurs-es et des élèves, de

---

50. Dooley, Arch R., et Skinner, Wickham, "Casing Casemethods", *Academy of Management Review*, Vol.2, no 2 (1977), p. 286, rapporté par Erskine, Leenders et Mauffette-Leenders dans *Teaching with cases*.

51. Traduction et adaptation de « Building a course from cases » : Erskine et al., *Teaching with cases*, p. 92.

Tableau 2 — Objectifs et caractérisitiques des cas

Objectifs pédagogiques	Sorte de cas	Données	Méthodes d'analyse	Valeur
I. Développer des concepts	Présentation de problèmes dans le domaine	Faits mettent en valeur les causes, les effets, les relations	Etude d'exemples	Rendre explicite la fonction objective
II. Comprendre des techniques	Petits problèmes			
III. Développer la capacité d'utiliser des techniques	Petits problèmes réalistes structurés	Faits sélectionnés pour leur pertinence, mais pas d'accent sur la signification	Méthode mentionnée, mais pas travaillée à fond	Système de valeur clair, mais fonction objective laissée au choix de l'étudiant-e
IV. Développer la capacité d'analyser des problèmes	Situation réelle, complexe, non structurée	Beaucoup de faits pouvant nécessiter plus d'une méthode d'analyse	Plusieurs méthodes possibles y compris emploi de plusieurs méthodes conjointement	
V. Développer la capacité de concevoir des plans daction	Problèmes avec accent mis sur l'action			
VI. Développer des attitudes	V, VI, VII : emphase sur les personnes-clefs	Encore plus de faits y compris des données non pertinentes, Utilisation des opinions des personnes-clefs		Libre choix du ou des systèmes de valeur
VII. Développer le jugement	Problèmes complexes et non structurés	Pas une mais plusieurs techniques possibles		

Tableau 3 — Bâtir un cours à partir de cas

Problématique	Eléments de réponses
1. Un cas n'est pas un cours. C'est une scène d'une pièce comprenant plusieurs actes	1.1 Quand faut-il utiliser un cas ? dans quel contexte ?
2. Quels cas choisir et dans quel ordre les présenter pour développer les capacités visées ?	2.1 L'ordre dans lequel les cas sont présentés forme une séquence pédagogique, pas nécessairement la même que celle de l'exposé logique d'un sujet.
	2.2 Quels objectifs vise-t-on en voulant utiliser des cas ?
3. Quelle fonction chaque cas peut-il remplir ?	3.1 Non pas comme illustration d'un exposé logique, mais comme un ensemble concret de faits sur lesquels l'élève peut se pencher dans une contexte d'incertitude et d'analyse se rapprochant de la réalité du monde du travail.
4. Que feront les élèves lors de l'étude de chaque cas ? Et en combien de temps ?	4.1 Préparer l'analyse du point de vue des élèves.
	4.2 Commencer tôt et considérer continuellement comment les élèves peuvent travailler le cas : par exemple exercer le rôle de critique, d'historien, de chercheur clinique, ou de responsable de la situation humaine qui se joue lors de la discussion effective du cas.
5. Faire accepter le cas aux élèves	5.1 Préparer le cours de façon à ce que les élèves s'impliquent personnellement dans les problèmes intellectuels posés et dans les émotions, les tensions véhiculées par le cas afin qu'il y ait suffisamment d'implication pour faciliter l'action, la discussion.
6. Commencer avec ce qui est disponible	6.1 Les élèves projettent leur propre situation dans les cas mettant en jeu des personnes exerçant leur futur métier.
	6.2 Faire préparer certains cas par des élèves ayant déjà acquis de l'expérience dans certains domaines.
	6.3 Les cours à base de cas sont en constante évolution ; les cas les moins efficaces sont abandonnés au profit de meilleurs cas.

la participation aux discussions et des conclusions, généralisations tirées du résultat des discussions.

1. Travail de l'enseignant ou de l'enseignante

Utiliser la méthode des cas exige de préparer méticuleusement le cours où sera présenté un cas, de fourbir le matériel pédagogique de soutien (textes, lectures, vidéos, etc.) ; de savoir animer, contrôler et écouter un groupe ; de faire les résumés-synthèses nécessaires. Nous allons analyser la tâche du ou de la professeur-e à différents moments du processus.

a. avant le cours

Un certain nombre de tâches telles le choix du cas (voir point précédent), la préparation du cas, des notes de cours, le déroulement du cours (type d'animation, choix des questions, temps alloué, etc.) doivent être exécutées avant de pénétrer en classe :

- **Choix du cas :** (voir le point *IV. choix d'un cas* traité précédemment). Certains cas sont constitués de différentes parties qui sont des cas en elles-mêmes : on étudie alors une partie par semaine. Ainsi un cas peut offrir suffisamment de matière pour être étudié tout au long d'une session.
- **Lectures recommandées** : Il revient à l'enseignant ou à l'enseignante de choisir les lectures à effectuer non seulement par lui-même ou par elle-même, mais aussi celles devant être faites par les élèves. Quels concepts sont nécessaires pour comprendre ce cas ? quelles lectures seraient appropriées pour en retirer le plus de bénéfices ? quels ouvrages faut-il absolument lire ? quels ouvrages sont facultatifs ? quels textes seront distribués à tous et à toutes ? quelles recherches devront faire les élèves ? Les ouvrages nécessaires leur sont-ils facilement accessibles ? etc. Il faut répondre à ces questions, trouver les textes correspondants et s'arranger pour qu'ils soient à la disposition des élèves.
- **Notes de cours** : Ces notes prévoient ce que sera le cours. Il est très important de bien planifier le déroulement du cours afin de réussir à passer à travers *tout* le processus de résolution de problèmes ; c'est pourquoi, nous allons passer en revue les différentes questions à se poser pour préparer les notes de cours :
  - comment débuter la classe ? mot de bienvenue, anecdotes, etc.
  - comment répartir le temps ? combien de minutes pour chaque activité : mot de bienvenue, distribution des consignes, discussions en petits groupes, en plénières, pause, synthèses et récapitulations, lectures, explications, etc. Le temps pose beaucoup de problèmes ; il est la

principale cause de démarches non complètes : on arrête faute de temps.

- quelles consignes donner aux élèves ? travail à effectuer en petits groupes, en grand groupe, lectures à faire, temps imparti, fonctionnement des petits groupes, du grand groupe, etc.
- comment aborder le cas ? directement en grand groupe ou en petits groupes ? discussions ou jeu de rôles ? explications ou théorie préliminaires nécessaires ou non ? utilisation ou non du tableau, d'acétates, d'un vidéo, d'un film, etc. ; part de présentation faite par les élèves, etc.
- quel style d'animation adopter ? directif, semi-directif ou non directif ?
- étude détaillée du cas : prévoir des questions permettant d'amorcer la discussion, d'éclaircir le problème, de ramener la discussion si elle s'égare. Le genre de questions oriente la discussion et la façon dont le cas sera traité : ex. veut-on mettre l'accent sur les problèmes humains ou sur les problèmes techniques ?
- prévoir plusieurs solutions : à ce sujet, on peut utiliser des solutionnaires souvent proposés avec les cas, ses propres solutions, des solutions trouvées lors de discussions en classe ou de discussions avec des collègues, etc.
- conclure le cas : récapitulation à faire par les élèves ? par le ou la professeur-e ? généralisation à partir d'un cas particulier ; demande de synthèse écrite, etc.
- préparer la prochaine séance : distribuer un nouveau cas, demander de le préparer, indiquer les lectures à effectuer, etc.

b. pendant le cours

Le cours se déroule dans un laps de temps bien défini, le plus souvent 3 ou 4 heures par semaine, réparties de différentes façons (blocs ou heures séparées)et suit normalement les étapes suivantes :

— **arrivée en classe** de l'enseignant ou de l'enseignante et des élèves (salutations, etc.)

— **mot d'introduction** : bienvenue, anecdotes, annonces, suites à donner au cours précédent, etc.

— **le cours** suit le plan préparé : les points suivants apparaîtront à un moment donné déterminé lors de la préparation du cours.

— **indication de l'horaire au début du cours :** temps imparti à chaque point du cours. Il est important de respecter l'horaire établi et que les élèves sachent qu'il leur faut s'organiser en conséquence. Si des règles précises et strictes à ce sujet ne sont pas établies, le processus d'étude de cas, donc de résolution de problèmes sera tronqué et on ne parviendra pas à la

conclusion des cas. *Il faut donc choisir des cas en fonction du temps dont on dispose et habituer les élèves à respecter l'horaire établi.*

— **théorie** : Les points de vue divergent sur le moment où l'on doit passer la théorie à l'intérieur des cours : avant, pendant ou après le cas ? Certaines personnes préconisent de n'utiliser que les notions théoriques nécessaires au cas, pendant l'étude de cas : l'ensemble des notions à étudier se retrouvera dans la multitude de cas étudiés ; d'autres préfèrent donner la théorie avant d'étudier le cas. Voici les différentes argumentations :

1. Commencer par un exposé magistral permet de passer les notions théoriques à l'extérieur du cas, de discuter hors du contexte du cas, d'aller plus loin que le cas, d'aborder des concepts plus généraux et d'aider ainsi à la compréhension du cas, de pallier l'aspect partiel d'un cas. On va alors du général au particulier. On s'assure aussi de cette manière que la théorie aura bien été vue. On peut être amené, au cours de discussions, à s'éloigner du plan initialement prévu : il est donc dangereux de prévoir passer la théorie uniquement à l'intérieur de l'étude des cas. Et n'oublions pas qu'au niveau collégial, les élèves, ayant très peu d'expérience, ont besoin qu'on leur fournisse des notions au préalable, qu'on augmente leur bagage de connaissances afin d'avoir des discussions intéressantes.

2. Réserver du temps à l'intérieur de l'étude de cas permet d'étudier ou d'éclaircir les notions théoriques requises par le cas. Il est nécessaire de faire des mises au point lorsque l'étude du cas piétine, que le cas est complexe ou que l'on voit que la théorie nécessaire à la compréhension du cas n'est pas assimilée.

3. Terminer par la théorie permet de généraliser à partir du particulier ; de mettre en évidence le besoin de rattacher les résultats de l'étude de cas à une théorie générale, à des concepts ; de généraliser ; de transférer des connaissances.

— **lectures** : Les lectures permettent de fournir les bases théoriques, les exemples, les informations nécessaires à la discussion ; les élèves y trouvent des arguments pour soutenir leur opinion, pour défendre leur point de vue. Tout comme pour la théorie, il y a différentes manières d'utiliser les lectures ; en voici quelques-unes.

1. Discuter des lectures effectuées pendant la semaine accélère la compréhension du cas et la mise en commun de diverses idées sur le sujet étudié.

2. Remettre des textes ou de la documentation à lire en classe alimente ou oriente la discussion ou tout simplement aide à la compréhension du cas. Il peut s'agir de différentes solutions apportées à des cas similaires.

3. Divers textes, informations ou articles, pertinents ou non, sont disponibles et remis sur demande à l'élève. Dans certains cas, il lui faut poser les bonnes questions et demander le bon texte pour obtenir la bonne information.

— **travail des groupes** : Le travail en petits et grands groupes est la clef de l'efficacité de la méthode des cas. Les connaissances et expériences individuelles sont mises en commun d'abord en groupe restreint, ensuite en plénière. L'interaction est bénéfique pour augmenter le bagage de connaissances ; pour développer le respect d'autrui et la confiance en soi ; pour mettre à l'épreuve ses convictions, ses valeurs ; pour apprendre à relativiser ; pour vaincre sa timidité. Le jugement des pairs est aussi une excellente source de motivation.

La composition des groupes peut être préétablie (en fonction des compétences des individus, en fonction des horaires, etc.) ou se faire au hasard (personnes les plus proches en classe par exemple) ; elle peut être fixée une fois pour toute la session ou changer chaque semaine, pendant l'étude d'un cas, etc. Le groupe permanent permet de mieux exploiter la force de chacun, chacune, de développer des habitudes de travail pour agir plus efficacement. A l'université, les groupes peuvent comprendre de 3 à 10 membres ; au cégep, nous pensons que des groupes de 2 à 4 personnes offrent de meilleures chances de participation à chaque individu. Un témoignage rapporté par Erskine et al. résume les facteurs de succès du travail en groupe.

• 1. Les petits groupes donnent l'occasion à chaque personne de participer. S'il y a dans la classe 80, 50 ou même 30 individus, il est difficile que chacun réussisse à intervenir lors d'une discussion normale en grand groupe. Si certains doivent se taire faute de temps nécessaire pour participer en grand groupe, il est important de leur fournir l'occasion d'exprimer leurs opinions et leurs idées lors des discussions en petit groupe.

2. Le travail en petit groupe permet à chaque individu de tester ses idées et sa capacité d'analyse ; cela lui indique si sa préparation est adéquate ; cela l'aide à s'exprimer ensuite devant le grand groupe. Normalement, les gens hésitent à parler en classe et leur manque de confiance en leurs propres idées est une barrière à une bonne participation.

3. Le travail en petits groupes donne aux individus l'occasion d'apprendre à travailler avec d'autres. Cela implique que l'on utilise efficacement les ressources humaines et cela apprend à apprécier et à accueillir les idées des autres. On passe beaucoup de temps de gestion en comités ou réunions ; la capacité de travailler en petits groupes est très utile.

4. Le travail en petits groupes augmente l'efficacité du processus d'apprentissage. Cela renforce l'idée que la créativité ne doit pas reposer uniquement sur une seule personne. Il est nécessaire dans la préparation d'une tâche, de faire appel aux autres et de confronter ses idées personnelles et d'obtenir du feed-back.

5. Le travail en petits groupes oblige les étudiants et les étudiantes à se préparer adéquatement. La pression des pairs est forte à l'intérieur des groupes. Il est possible de dissimuler un manque de préparation dans la classe. Il est impossible de le dissimuler dans un petit groupe. »[52]

Les groupes une fois formés, la théorie et les lectures planifiées, tous les éléments sont en place pour aborder le cas.

— **étude du cas** : Avant de commencer la discussion, il est important de définir les règles du jeu : qui fait quoi, comment, où, quand, etc. : on indique ce qui sera discuté en grand groupe ou plénière, en petits groupes, quel temps est réservé à chaque type de discussion, comment les grands et petits groupes fonctionneront, où se feront les différentes discussions. Une fois ces points éclaircis, l'étude du cas peut commencer.

Une étude de cas, c'est une discussion, une recherche en groupe pour résoudre un problème ; la discussion suivra donc la démarche de résolution de problèmes. Les questions préparées respecteront généralement le processus de résolution de problèmes comme l'illustre le tableau de la page suivante.

Normalement les élèves devraient avoir répondu aux deux premières questions du tableau (quelle est la situation ? quel est le problème ?) avant de se présenter en classe, individuellement ou en petits groupes suivant les instructions fournies ; et avoir réfléchi sérieusement à la troisième question (quelles solutions peut-on proposer et pourquoi ?) ; sinon on ne parviendra pas au bout du processus d'étude de cas et les discussions seront très pauvres.

— **la discussion** : La discussion fait la force de la méthode des cas. C'est elle qui permet l'interaction des individus les uns par rapport aux autres, l'enrichissement collectif du groupe. Aussi est-il important qu'elle soit bien menée, dirigée, animée.

Plusieurs stratégies sont possibles pour débuter et alimenter la discussion :

— interroger une personne au hasard (l'interpeler ou la tirer au sort) ;
— interroger une personne désignée auparavant (semaine précédente, au début du cours, porte-parole d'un groupe, à tour de rôle, etc.)
— demander à une personne ou à un groupe de poser la première question (en lui laissant le temps de préparation nécessaire à cette tâche).
— demander un ou une volontaire.

Peu importe la manière retenue, le déroulement de la discussion dépendra grandement du choix effectué. Ce choix d'ailleurs sera lié au style d'animation adopté pour discuter du cas et au niveau des élèves : débutants ou non (voir plus loin les styles d'animation).

52. Erskine et al., *Teaching with cases*, p.107.

Tableau 4 — Résolution de problèmes-questions

Etapes	Questions
1. Cerner le problèmes — Analyser la situation existante — Rechercher l'information et la documentation pertinentes — Etudier et comparer les avantages et les inconvénients de la situation	— Quelle est la situation ? — Quel est le problème ? — Que faut-il en conclure ?
2. Proposer une ou des solutions — Analyser chaque solution proposée en se servant de données déjà existantes prises dans des cas similaires, dans des références bibliographiques ou autres. — Etudier et comparer les avantages et les inconvénients des solutions proposées	— Quelle(e) solution(s) proposer et pourquoi ? — Quelles sont les implications des différentes solutions possibles ?
3. Choisir une solution en motivant son choix	— Pourquoi telle solution plutôt que telle autre ?
4. Appliquer et évaluer la nouvelle situation	— Comment mettre en place la solution retenue ? — Essayez d'évaluer les impacts, implications (monétaires, humaines ou autres), de la nouvelle situation

Des consignes seront données et des questions précises seront posées. Une partie de la discussion se fera en petits groupes, une partie en plénière. On peut commencer par une plénière aussi bien que par du travail en petits groupes. Il peut y avoir plusieurs plénières pendant l'étude du cas. Mais la discussion finale se fera en plénière.

Lorsque la discussion est engagée, le ou la professeur-e anime, donne la parole, évite les discussions chaotiques, modère les emportements, participe au débat, donne des explications si nécessaire, etc. Son rôle est complexe et influence la participation des élèves : trop de directivité découragera les élèves, trop de laisser-aller rendra la méthode des cas peu efficace. De temps à autres, des récapitulations (orales, écrites au tableau, sur acétates, etc.) permettront de faire le point.

Normalement, on termine la discussion en dégageant des principes généraux applicables à d'autres situations. On peut demander aux élèves de faire un résumé des discussions oralement ou par écrit.

— **préparation du cours suivant** : Il est important de se ménager quelques minutes avant la fin du cours pour donner les instructions et les consignes nécessaires au cours suivant. Il s'agit de remettre aux élèves le texte du cas à préparer pour la prochaine semaine, d'indiquer les lectures à effectuer, de distribuer la documentation à étudier, etc.

c. après le cours

La classe terminée, il reste à faire le point sur ce qui s'est déroulé et à en tirer les conclusions :

— **évaluation du travail de la classe** : la discussion s'est-elle bien déroulée ? a-t-elle été fructueuse ? s'est-elle éloignée du sujet ? a-t-elle permis d'explorer des thèmes non prévus ?, etc.

— **évaluation de sa propre performance : examen auto-critique** : ai-je bien animé la discussion ? quelles furent mes faiblesses ? mes points forts ? qu'aurais-je dû faire ? que dois-je abandonner ? etc.

— **pertinence du cas** : le cas retenu est-il un bon cas ? a-t-il permis d'atteindre les objectifs fixés ? doit-on le réutiliser ? le mettre à jour ? un autre cas sera-t-il nécessaire pour compléter l'étude de celui qui vient d'être fait ? etc.

— **comportement des individus** : qui a beaucoup parlé ? peu parlé ? qui a paru ennuyé ? indifférent ? etc.

— **enrichissement personnel** : qu'est-ce que la séance a apporté à l'animateur ou à l'animatrice ?

— **suivi du cas** : faut-il présenter un résumé-synthèse des discussions ? des lectures complémentaires sont-elles nécessaires ? etc.

2. Travail des élèves

Le travail des élèves suivant étroitement la préparation du ou de la professeur-e, nous ne reprendrons pas tout ce qui a déjà été dit afin d'éviter la redondance.

L'étude d'un cas exige de la part des élèves quatre opérations essentielles :

— l'analyse du cas : recherche des faits et des liens entre ces faits ;

— le diagnostic : interprétation des relations découvertes entre les différentes données du problème ; jugement de la situation existante ; étude de solutions ;

— la décision : choix de la meilleure solution ;

— la transférabilité : déduire des cas étudiés des principes opérationnels pratiques ou des règles à suivre, applicables à des cas ou situations similaires.

Rappelons que chacun, chacune doit savoir que ce qui importe dans la méthode des cas, c'est l'apprentissage du processus d'analyse, et non l'atteinte d'une seule bonne solution. Deux groupes peuvent par des processus d'analyse arriver à des solutions différentes, toutes deux applicables et toutes deux susceptibles d'être efficaces. L'important, c'est l'*apprentissage de la démarche, du processus d'analyse suivi* pour arriver à une solution.

a. avant le cours

Les élèves reçoivent généralement une semaine à l'avance le texte du cas, les indications des lectures à faire et les consignes se rapportant au travail à effectuer (préparation individuelle, en groupe, questions à approfondir plus particulièrement, etc.). De la préparation adéquate des élèves dépend le succès de l'étude du cas. Selon Erskine et al.[53], ce qui fait perdre le plus de temps, c'est la mauvaise préparation individuelle ; on doit alors perdre du temps à faire en groupe la préparation préliminaire (lecture du cas, analyse) qui aurait dû être faite et il s'ensuit une détérioration des sessions de travail en groupe qui ne respectent plus les limites de temps fixées, la personne la plus lente du groupe imposant alors son rythme.

b. pendant le cours

Les élèves doivent utiliser fréquemment la méthode ; participer activement aux discussions en petits groupes et en grand groupe. Il leur faut apprendre à exprimer clairement leur pensée, leur argumentation ; à accepter sereinement les critiques et montrer de la tolérance envers autrui. Le processus suivi est celui de la résolution de problèmes déjà mentionné auparavant. Il leur faut respecter les règles du jeu permettant la discussion : poser des questions, répondre si on les interpelle, laisser les autres s'exprimer, faire le point des discussions si

53. Erskine et al., *Teaching with Cases*, p.108.

nécessaire, demander la parole pour exposer leur point de vue : il leur faut *participer activement.*

Travail en petits groupes : Une grande partie du travail d'analyse s'effectue en petit groupe. Pour certains, certaines, c'est la place où exprimer leurs idées et les confronter à celles des autres. Une bonne préparation individuelle est donc importante. Expliquer aux élèves le rôle du travail de groupe et comment faire ce travail efficacement est important. Selon Erskine et al., les lignes directrices du travail de groupe sont les suivantes :

> • 1. Chaque membre doit être parfaitement préparé avant de commencer à travailler en groupe : cela englobe les lectures théoriques aussi bien que la préparation du cas lui-même.
>
> 2. Chaque membre du groupe doit s'impliquer activement dans le travail de groupe.
>
> 3. Il n'est pas nécessaire d'avoir un ou une responsable de groupe.
>
> 4. Il n'est pas nécessaire de nommer un ou une secrétaire de groupe. Chaque individu est responsable de ses propres notes.
>
> 5. Obtenir un consensus ou une position de groupe n'est pas nécessaire normalement.
>
> 6. Le groupe doit respecter le temps imposé.
>
> 7. Ne pas faire ressortir les dissenssions individuelles mineures pendant, mais après la discussion en groupe. •[54]

Il est important de noter qu'au-delà d'un certain laps de temps, l'efficacité de la préparation individuelle décroît. Le travail de groupe permet alors d'avancer à nouveau jusqu'à un nouveau pallier ; le travail en plénière permet alors de prendre un nouvel envol. (voir figure quatre page suivante)[55]

c. après le cours

Mettre de l'ordre dans les notes prises ou écrire un résumé-synthèse facilitera la conceptualisation qui s'impose après une étude de cas, aidera à faire les liens entre ce cas particulier et la théorie déjà étudiée, à généraliser à partir du particulier.

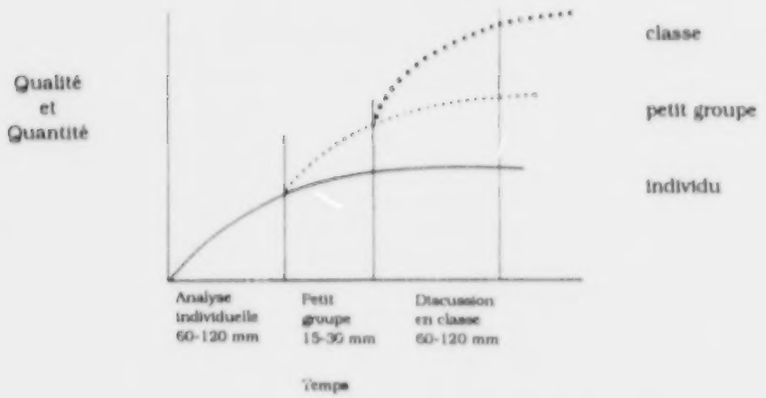
Voici un exemple de processus d'étude de cas suivi par les étudiants et étudiantes d'Yvon Gasse :

1. le cas est remis une semaine à l'avance et étudié en groupe ;
2. un rapport de 5 pages maximum est rédigé et signé par chaque membre du groupe ;

---

54. Idem, p.109.
55. Idem, p. 110.

Fig. 4 — Processus de péparation de cas



3. chaque groupe dispose d'une heure pour se préparer avant la confrontation en classe ;
4. un seul groupe présente sa solution ; un responsable fait l'exposé ;
5. les autres groupes posent des questions ;
6. la discussion s'engage.

Afin de permettre une étude plus efficace de chaque cas, chaque étudiant ou étudiante devrait développer des méthodes d'organisation de son travail susceptibles de l'aider dans sa démarche de résolution de problèmes, comme la liste présentée ci-dessous. (voir en annexe un exemple de questionnaire complet) :

1. Quelles questions se poser quand on étudie un cas ?
   - — Ai-je bien lu le cas ?
   - — Quels rapprochements ou recoupements puis-je faire pour mieux comprendre le cas ?
   - — Que faudrait-il faire ? Quelle action devrais-je recommander ? Comment devrait-elle être faite ?
   - — Que se passera-t-il si mes recommandations sont acceptées ?
2. Quelles questions se poser en tant que membre d'un groupe de discussion ?
   - — Ai-je bien écouté les autres ?
   - — Ai-je bien surveillé la progression du groupe ?
3. Qu'est-ce que cette expérience m'a apporté ?

V. L'ANIMATION

1. Tâche de l'animateur ou de l'animatrice

La personne qui dirige, anime et modère le groupe joue un rôle déterminant dans le bon déroulement d'une étude de cas. Elle doit savoir faire preuve d'autorité à certains moments, savoir s'effacer à d'autres, diriger la discussion. Il s'agit d'un rôle exigeant. En plus d'atteindre les objectifs du cours, elle doit :

- susciter la discussion et la participation ;
- ramener la discussion dans le bon chemin si les discussions s'égarent et ne traitent plus du sujet ;
- faire de temps à autre le résumé ou la synthèse des discussions ;
- juger du moment où il faut être directif ou moins directif ;
- exercer un contrôle strict du déroulement du temps ;
- savoir s'effacer et devenir un ou une membre du groupe comme les autres ;
- montrer de la tolérance lorsque les opinions émises vont à l'encontre du système de valeurs personnelles ;
- savoir ne pas imposer ses solutions, ses opinions et tenir compte des opinions des autres ;
- modérer les discussions trop âpres : enseigner la tolérance par l'exemple.

Les différentes tâches sont présentées par ordre d'importance, mais ce classement est tout à fait discutable ; les tâches étant étroitement interreliées, il est difficile, pour certaines, de leur donner un ordre de priorité : quelle est la plus importante ? la moins importante ?

En résumé, il faut enseigner, animer ou modérer les discussions, faire preuve de « leadership » et s'intégrer au groupe[56]. Selon Hargrove, l'animateur ou animatrice doit :

« 1. mettre de l'ordre dans la discussion. Chaque point doit avoir été étudié et travaillé avant le commencement de la discussion. Le tableau aide à garder l'attention du groupe sur le point soulevé par un ou une participant-e. Ce point peut être accepté, amendé ou réfuté par les membres du groupe.

2. poser des questions pertinentes et « pivot ». Une question pertinente aide à approfondir un problème ou une décision. Une question-pivot engage la discussion sur un terrain nouveau et souvent plus productif.

56. cf. les séminaires de Roger Muchielli : *La conduite des réunions*, Les éditions ESF, Paris, 1985 ; *La dynamique des groupes*, Les éditions ESF, Paris, 1985 ; *Le travail en équipe*, Les éditions ESF, Paris, 1984.

3. synthétiser les diverses contributions. Reformuler, encourager et résumer périodiquement contribuent à faire le point sur les idées émises, à les clarifier et à relancer la discussion.

4. savoir répartir le temps. Le temps que la classe passe ensemble est précieux. Il faut l'utiliser judicieusement et savoir allouer le temps nécessaire à chaque point.

5. se tenir à l'écart. Les membres du groupe doivent entretenir la discussion, apporter les idées, trouver les solutions et décider. L'animateur ou l'animatrice est un catalyseur facilitant les discussions et permettant d'arriver à la décision.

6. éviter d'avoir une approche stéréotypée permettant ainsi la nouveauté et l'innovation. L'attendu ou la monotonie diminue l'intérêt et la participation.

7. aider la personne qui s'exprime à clarifier sa pensée. Si celle-ci a un problème d'argumentation logique, on peut l'aider en posant des questions, en encourageant les autres membres du groupes à intervenir, etc.

8. ne pas critiquer une intervention. Si des commentaires sont illogiques, demander à d'autres élèves d'exprimer leur point de vue. Il est normal et souhaitable d'avoir des différences d'opinion. Il y a rarement une seule réponse ou solution à une situation problématique. Il faut présenter tous les aspects afin de faire ressortir tous les points de vue. Souvent, on peut chercher un consensus en faisant voter à main levée sur un point controversé. Il faut être conscient-e que la minorité peut avoir raison.

9. ne pas avoir peur d'exprimer ses propres opinions lorsque le groupe le demande.

10. aider l'apprentissage en faisant fréquemment le point. Ces résumés sont particulièrement précieux vers la fin d'une discussion ou avant d'explorer de nouvelles avenues.

11. maîtriser parfaitement tous les faits présentés dans le cas. L'animateur ou l'animatrice doit lire, relire, souligner, annoter et faire tout le nécessaire pour connaître le sujet. Cela signifie de s'arrêter intellectuellement à chaque idée présentée dans le cas. Ce n'est qu'ensuite qu'il ou elle sera prêt-e à diriger la discussion.

12. avoir sérieusement étudié les suggestions pédagogiques fournies dans les notes de cours, les points à étudier dans le cas et les analyses techniques accompagnant les notes. »[57]

57. Hargrove, M. M., "The Case Method", ICCH, Soldiers Fields, Boston, Mass., 02163, Ref. 9-376-896.

2. La qualité de la participation

Les élèves, confrontés-es pour la première fois à la méthode des cas, ne participent pas spontanément aux discussions ; ils ou elles montrent de la méfiance et sont même parfois réfractaires aux méthodes participatives. Il ne faut pas oublier que la plupart n'ont pas l'habitude de discuter, de participer. Ne leur a-t-on pas souvent dit de se tenir tranquilles, d'écouter, de ne pas déranger les autres ? Cette méthode, bien sûr, s'explique par le contexte d'enseignement au primaire et au secondaire : il faut d'abord acquérir des connaissances, des méthode de travail et d'écoute avant de pouvoir les exploiter ; et l'environnement, le nombre d'élèves par classe ne permettent pas la libre expression. Quoi qu'il en soit, il faut maintenant leur expliquer la méthode et les amener à parler, à exprimer leurs idées, à discuter leur point de vue et celui des autres, à comprendre que leur rôle est important dans la classe. C'est là aussi une des raisons pour lesquelles plusieurs séances, répétées à intervalles réguliers, sont nécessaires : *il faut apprendre à participer*. Souvent les premières études de cas paraissent laborieuses, difficiles à faire démarrer et exigent alors une intervention soutenue de la part de la personne qui anime : c'est l'occasion d'utiliser des cas de complexité 1.1.1. A l'opposé, lorsque le processus est compris, intégré, rôdé, on peut être confronté à une participation très grande, parfois même trop grande ou non pertinente. Mais il ne faut pas, même une fois le processus rôdé, croire que la participation est acquise : elle dépendra de l'intérêt du cas lui-même et de la stimulation fournie par l'enseignant ou l'enseignante. Comment intervenir dans les différentes situations qui peuvent se présenter ?

Participation faible

Il peut s'agir d'un groupe pour qui la méthode des cas est toute nouvelle : il faut donc lui expliquer les objectifs de la méthode ; l'amener à comprendre le processus et à acquérir de l'expérience dans les discussions de groupe. Les premiers cas demanderont une préparation particulière, un encadrement très serré et le style d'animation aura tendance à être très directif. On peut soit remettre le texte du cas une semaine à l'avance avec une liste de questions très précises à préparer en groupe ou individuellement ; ou choisir de lire, décortiquer, étudier le cas entièrement en classe et donner ainsi un modèle d'étude de cas et de discussions de groupe. Le choix du premier cas est très important : il faut qu'il intéresse les élèves, les incite à discuter et leur donne confiance en leurs capacités à résoudre des cas : donc cas intéressant et pas trop complexe (degré de difficulté : 1.2.1 ou 2.1.1). La personne qui anime aura préparé de nombreuses questions susceptibles d'encourager la discussion et l'implication.

Une fois la méthode comprise, on a souvent, à l'intérieur d'une classe, quelques élèves qui participent peu ou jamais. Comment les amener à s'exprimer, alors que l'on sait que ces élèves ne se porteront jamais volontaires pour parler ? On peut leur poser directement des questions ; leur demander de se préparer, car on leur demandera de répondre à tel ou tel point à tel moment,

ce qui peut soulager les personnes qui n'aiment pas être interrogées à brûle-pourpoint. Toute une stratégie de tour de rôle oblige chacun et chacune à s'exprimer à un moment donné. Mais dans le cas d'élèves timides, renfermés-es, il ne faut pas oublier que les obliger à s'exprimer peut avoir un impact négatif et les bloquer. On peut leur demander de rédiger leurs questions, leur analyse.

Parfois, c'est le cas lui-même qui suscite peu de participation. On décèle vite après deux ou trois expériences malheureuses avec le même cas qu'il est préférable de ne plus l'utiliser.

D'une façon générale, si on veut maintenir de l'intérêt pour les études de cas, il faut chercher à avoir une bonne participation de la part du groupe, sachant que pour certaines personnes, une ou deux interventions représentent une bonne participation.

Participation trop forte

De même qu'il y a des élèves qui participent peu, il y en a qui veulent toujours prendre la parole, donner leur avis, qui ont toujours quelque chose à dire. Il faut les freiner. Cette participation excessive dérange les autres et peut susciter des réactions négatives de la part du groupe à leur endroit et miner le climat de discussion générale. C'est pourquoi, on ne les interpellera pas et on donnera la parole à d'autres qui n'ont pas autant parlé ou on leur demandera tout simplement de se taire.

Participation non pertinente

Les discussions peuvent s'égarer et traiter de sujets tout à fait étrangers au cas traité ou qui n'ont qu'un lointain rapport avec lui. Ce genre de discussions peut être très animé et susciter beaucoup d'intérêt, momentané, chez les élèves, qui parfois cherchent à exploiter la déviation par intérêt personnel. Contrôler le contenu des discussions et s'en tenir au sujet traité est primordial. Plusieurs séances de discussions égarées n'entraîneront pas au processus de prise de décisions. Poser des questions est un moyen de ramener le groupe à l'objectif du cas ainsi que de montrer qu'on ne permet pas les discussions parallèles au sujet traité.

Il est important de maintenir une discussion animée et saine, c'est-à-dire de susciter la participation sur le sujet traité. Cela exige beaucoup de qualités de la part de la personne qui enseigne et anime. On ne peut décrire une seule façon de diriger la discussion, tout dépendant de la personnalité de chacun, chacune, du groupe, du cas lui-même. Tout au plus peut-on définir différents styles d'animation, comme l'ont fait Dooley et Skinner[58] qui passent en revue des styles très différents : du très souple au très autoritaire.

58. Dooley, A. R, et Skinner, C. W., "Casing Casemethods Methods", *Academy of Management Review*, avril 1977.

3. Les styles d'animation

Le style d'animation et son degré de directivité sont liés à la conception que l'on a du rôle des élèves et du but recherché lors de la discussion.

Très peu directif

La volonté d'intervenir au minimum dans le processus de discussion requiert un style d'animation très peu directif. Le groupe a la responsabilité de ce qui se passe. Tout dépend des élèves : ils ou elles doivent discuter, argumenter et bâtir leur expérience à partir de ce que chaque membre apporte au groupe. Il faut alors se borner à faciliter les échanges en intervenant au minimum : accorder le droit de parole, apaiser les passions. Les questions et les réponses doivent venir du groupe. Le succès de l'étude de cas dépend alors entièrement du groupe, de la qualité de la discussion. A notre avis, pour parvenir à un tel niveau de participation, il faut que les élèves connaissent bien le processus de discussion et de résolution de problèmes et qu'ils ou elles se préparent convenablement au cas avant de pénétrer en classe. Au niveau MBA, il peut être relativement facile de parvenir à cette qualité de participation. Au niveau collégial, ce ne peut être qu'une approche terminale (de fin d'études), une fois que le groupe est très bien entraîné à la méthode et très motivé.

On peut aussi se montrer très peu directif pour encourager la discussion : le cas est alors accessoire et devient prétexte à discuter ; on veut encourager les élèves à prendre la parole, leur faire découvrir qu'ils ou elles sont capables de soutenir une discussion et on ne tient pas compte alors du fait que l'on puisse s'éloigner de l'objet premier du cas ; l'objectif est de faire parler.

L'organisation du cas peut exiger un style non directif, soit pendant tout le cas, soit pendant certaines séquences. Il peut y avoir alternance de style commandée par la difficulté de certaines parties du cas. Le style est aussi fonction du degré de difficulté du cas retenu.

Moyennement directif

Ce style d'animation facilite la discussion, la participation du groupe en étant un moyen terme entre une animation très rigide, très encadrée et une animation qui intervient au minimum. L'animateur ou l'animatrice a la responsabilité de faire ressortir un fil conducteur. Son rôle lui permet de

- motiver le groupe ;
- montrer l'intérêt du cas et ses implications ;
- mettre en évidence les relations entre le cas et les objectifs ou buts du cours ;
- faciliter le processus d'analyse (poser des questions, faire le point périodiquement, distribuer de la documentation pertinente, indiquer les lectures nécessaires, etc.).

Cependant l'animateur ou l'animatrice ne fait pas l'analyse à la place des élèves qui sont alors responsables de leurs conclusions et solutions. Il ou elle est en quelque sorte un catalyseur qui permet aux élèves de discuter plus

efficacement, plus clairement, plus logiquement. Ce sont là les caractéristiques typiques de ce que l'on entend habituellement par animation de groupe.

Là encore, le style est fonction du groupe auquel on s'adresse et du genre de cas qui est étudié. Ce style convient bien aux cas de difficulté moyenne.

Directif

Dans ce cas, on restreint la liberté des élèves. L'animateur ou l'animatrice fait les choix cruciaux : il ou elle décide ce qui sera fait, par qui et quand. Cette approche peut être nécessaire lors des premières études de cas alors que les élèves ne connaissent pas bien le processus de résolution de problèmes, mais affaiblit la motivation à la longue. Les élèves ne voient pas l'intérêt de s'efforcer à discuter puisque tout est décidé d'avance.

Lors d'études de cas particulièrement difficiles, il peut être nécessaire de recourir à un style directif afin d'empêcher la discussion de tourner en rond ou bien de ne pas démarrer du tout.

Bien entendu, ces styles d'animation sont schématisés et l'on en trouvera une infinité de variétés allant du moins directif au plus directif, une même personne pouvant, suivant le cas étudié, passer d'un style à l'autre. Le tableau 5 « La directivité » illustre ces différents degrés de directivité.

VI. L'ÉVALUATION

La question : « Comment évaluer les élèves dans la méthode des cas ? » appelle une infinité de réponses. Nous ne privilégierons pas une façon, nous ferons plutôt une énumération des considérations ou critères dont on peut tenir compte suivant les cas. Le problème principal est que la méthode des cas est basée sur la discussion et sur un processus. Doit-on évaluer un processus ou évaluer des résultats différents qui résolvent le même problème ? Comment peut-on évaluer une discussion, un processus ? Globalement ? Doit-on tenir compte de la participation individuelle, du nombre d'interventions ou de la qualité des interventions ? Si oui, comment le faire ? Les réponses sont multiples et dépendent bien souvent des personnalités. Mais peu importe le mode choisi, il faut que les élèves sachent quoi (le processus, les résultats, les solutions) et comment on évalue. Nous donnons un certain nombre de suggestions glanées çà et là au fil des lectures. Pour en savoir plus sur les moyens d'évaluer, nous recommandons la lecture des ouvrages de Dominique Morissette, *Les examens de rendement scolaire*[59], et de Viallet et Maisonneuve, *80 fiches d'évaluation*[60] et nous rappelons en annexe IV, quelques définitions utiles.

59. Morissette, Dominique, *Les examens de rendement scolaire, comment les préparer, comment les administrer*, 2e éd., Presses de l'Université Laval.

60. Viallet et Maisonneuve, *80 fiches d'évaluation*, Les Editions d'organisation, Paris.

Tableau 5 — Degré de directivité

Style d'animation	Responsabilité des élèves	Conséquences pour le cas
Peu directif : Les objectifs sont : — intervenir au minimum, seulement pour faciliter la prise de parole et apaiser les passions. — laisser parler les élèves — faire confiance au groupe pour développer sa confiance en lui-même	— Une très bonne préparation est nécessaire avant d'arriver en classe. — Le contenu de la discussion est uniquement la responsabilité des élèves : questions, réponses et argumentation. — Le groupe doit faire preuve d'un grand degré d'auto-discipline.	— La discussion peut s'égarer et dévier du sujet principal du cas. Cette approche est peu recommandée pour des groupes peu habitués à la méthode des cas. Pour des groupes moyennement habitués, cela peut être un moyen de les encourager à parler : traiter le cas devient alors accessoire. — Dans des groupes bien préparés et dynamiques, les élèves échangent beaucoup et apprennent beaucoup les uns des autres, ce qui augmente leur confiance en leurs capacités.
Moyennement directif Les objectifs sont : — motiver le groupe —montrer l'intérêt du cas et ses implications — mettre en évidence les relations entre le cas et les objectifs ou buts du cours — faciliter le processus d'analyse (questions, documentation, ...)	— Une très bonne préparation est nécessaire avant d'arriver en classe. — L'analyse est faite par les élèves. — Les élèves sont responsables des solutions et des conclusions. — Le contenu de la discussion est alimentée majoritairement par les élèves, mais aussi par les questions du ou de la professeur-e. — Le goupe doit faire preuve de discipline.	— La discussion ne s'égarera pas. Des questions appropriées ramèneront au problème. — Le cas sera traité entièrement. — Des explications d'appoint seront données lorsque cela sera jugé nécessaire et des résumés-synthèses seront faits périodiquement par le ou la professeur-e.

Très directif Les objectifs sont : — diriger étroitement la discussion pour aider des élèves débutant dans la méthode des cas ; — aider à résoudre des cas fort complexes — faire les choix cruciaux — indiquer les voies à suivre et faire en sorte que ce qui est prévu arrive	— Une très bonne préparation est nécessaire avant d'arriver en classe. — Une participation restreinte est laissée aux élèves. — Les élèves analysent ce qui a été déterminé par l'instructeur-e. — Les élèves ont une responsabilité limitée dans le choix des solutions et des conclusions. — Le contenu de la discussion sur les sujets ou choix faits par l'instructeur-e est alimenté par les élèves.	— La discussion est très encadrée : approche appropriée lorsque les élèves débutent dans la méthode des cas ou lorsque le cas est très complexe. — Le cas sera traité entièrement si tout va bien. — L'instructeur-e est responsable si les choses vont mal. — Les élèves se sentent étroitement encadrés-es. — La motivation des élèves est moins grande si on a trop souvent recours à ce type d'encadrement.
Extrêmement directif Les objectifs sont : — démontrer, clarifier, faire l'analyse, présenter la bonne solution — diriger étroitement les élèves	— Les élèves ont un rôle passif, prennent des notes, posent des questions uniquement si nécessaire ou pour demander des éclaircissements. — Les élèves suivent la démonstration et répondent aux questions qui leur sont posées.	L'instructeur-e utilise bien plus l'exposé magistral que la méthode des cas. — L'instructeur-e ne fait pas confiance aux élèves et impose sa solution. — Il n'y a pas ou très peu de discussion. — La motivation des élèves est très faible.

Le but de la méthode est d'enseigner un processus, une démarche : le processus de résolution de problèmes ; la démarche suivie est alors aussi importante sinon plus que la solution : on peut arriver, pour un même cas, à des solutions différentes et toutes acceptables. Comment évaluer une démarche ? Dans des cours basés sur l'utilisation de la méthode des cas, on peut arriver à une certaine contradiction entre la méthode, basée sur la discussion, et l'évaluation qui ne retient pas toujours la discussion comme critère d'évaluation sommative. Nous allons passer en revue les différents étapes du processus susceptibles de faire l'objet d'évaluation, formative, sommative ou autres.

Préparation individuelle du cas :

Avant de participer à tout travail de groupe, l'élève doit lire et préparer le cas. On peut l'aider en lui remettant un questionnaire-type comme celui préparé par Yvon Gasse (voir annexe V) et lui demander de faire un résumé-synthèse écrit de son travail qui peut faire partie d'une évaluation formative, critériée, sommative, etc. Souvent cette partie du processus n'est pas évaluée immédiatement, mais lors des autres étapes. En effet, une mauvaise préparation aura des répercussions sur le travail du groupe et sur la discussion en plénière.

Préparation en petit groupe :

La mise en commun des recherches individuelles est une partie importante du processus. Le groupe peut avoir à faire état du résultat de son travail soit oralement, soit par écrit. On peut aussi lui demander d'évaluer la participation de chaque membre ou de juger la qualité de la discussion (auto-évaluation). En petit groupe, il est plus difficile de ne pas contribuer au travail commun : on se sent moralement tenu de ne pas être un poids mort ; les autres ne se gênent d'ailleurs pas pour dire à la personne concernée qu'elle n'a pas fait son travail ; cela peut passer une fois, deux fois, rarement plus ; les autres membres du groupe demandent alors que cette personne ne soit plus des leurs : il y a alors jugement des pairs. Un groupe peut savoir, une semaine à l'avance, que son travail sera le point de départ de la discussion en classe. On peut encore évaluer sa préparation, sa présentation, son argumentation de façon formative, sommative, etc. Cette apprécation peut être faite par le ou la professeur-e ou par les pairs.

La discussion

La participation individuelle à la discussion et la qualité des interventions sont très souvent évaluées de façon formative, mais pas toujours de façon sommative. Certaines personnes accordent un pourcentage pour la participation aux discussions en classe. Ce pourcentage peut être la responsabilité de l'individu (auto-évaluation), du petit groupe, du grand groupe, du ou de la professeur-e, avec toutes les variétés de pondération possibles. Elle peut avoir lieu après chaque séance ou se faire de façon globale à la fin de la session. Les problèmes soulevés par ce type d'évaluation sont nombreux : quels critères retenir pour attribuer la note ?

— la fréquence des interventions ou leur qualité, leur pertinence ? Ainsi une personne qui n'a pris la parole qu'une seule fois peut avoir eu plus de poids sur la suite du débat qu'une autre qui sera intervenue plusieurs fois.

— l'effort fourni pour participer ? comment noter l'élève timide qui s'oblige à intervenir même si cela ne représente qu'un petit nombre de fois ?

— doit-on pénaliser l'absentéisme ? etc

Et si on prend le temps de penser à la notation pendant la discussion, celle-ci peut s'en ressentir. Doit-on nommer des observateurs ou observatrices ? ou se réserver un laps de temps après la discussion ? auquel cas, il sera difficile de se souvenir équitablement de ce qui s'est déroulé dans le feu de l'action.

Les solutions et la décision

Quelle importance doit-on accorder aux solutions et aux décisions dans le processus d'étude de cas ? L'objectif principal de la méthode est d'enseigner une démarche : le processus de résolution de problèmes. Alors quelle importance peut-on accorder aux solutions, d'autant plus que les différents groupes arrivent le plus souvent à des solutions différentes. L'argumentation à l'appui des solutions retenues doit être cohérente, pertinente et mener à des solutions acceptables. Là encore, différents types d'évaluation sont possibles, et différents pourcentages peuvent être alloués à cette partie.

Les écrits

On peut demander aux élèves de préparer individuellement ou comme travail de groupe, une analyse écrite du cas ou un résumé-synthèse écrit des discussions. Toutes les étapes du processus peuvent faire l'objet d'un travail écrit qui sera évalué de façon formative ou sommative. Beaucoup trouvent que c'est la seule façon de juger réellement et équitablement les efforts des élèves et leurs progrès, de les comparer (évaluation normative). D'autres cependant sont sceptiques : les élèves peuvent se faire aider lorsque les écrits sont faits hors classe ; à l'intérieur d'un groupe, ce sont souvent toujours les mêmes qui écrivent. Que vaut l'évaluation alors ? Ces personnes préfèreront donc évaluer uniquement les écrits faits en classe.

Analyse individuelle d'un cas

Les études de cas préparées et discutées hebdomadairement permettent d'entraîner les élèves au processus de résolution de problèmes, après quoi, on leur soumet un cas qu'il leur faut résoudre individuellement et par écrit. Certaines évaluations sommatives portent uniquement sur la résolution individuelle d'un ou plusieurs cas, les analyses hebdomadaires préparatoires n'ayant qu'une valeur formative (ne donnant pas de points). L'examen final se présente souvent ainsi : un cas à résoudre individuellement par écrit en classe ou un cas complexe à résoudre individuellement par écrit hors cours et à remettre à la fin de la session.

Comme on le constate, l'évaluation peut prendre diverses formes et c'est la responsabilité de celui ou celle qui prépare un cours basé sur la méthode des cas d'établir ses normes. Nous n'avons fait ici que mentionner un certain nombre de

critères possibles. Vous trouverez en annexe VI, une grille-résumé des principaux points évaluables. Et si nous avons mentionné ici quoi évaluer, nous n'avons pas vraiment indiqué comment évaluer. Dans les ouvrages consultés, nous n'avons pas trouvé d'étude systématique de cette question. Il reste là un travail à accomplir.

VII. L'ENVIRONNEMENT

La méthode des cas demande un environnement qui facilite la discussion, la participation. La disposition classique habituelle des classes où les pupitres sont en rang d'oignons les uns derrière les autres n'est pas idéale. L'animateur ou l'animatrice devrait pouvoir se rendre facilement auprès de chaque élève. Quelle genre de salle faciliterait les échanges ? et quelles sont les installations qu'il serait souhaitable d'avoir ?

1. Les locaux

Diviser la classe en petits groupes et faire discuter ces groupes exigent un environnement physique particulier. En effet, la chose sera particulièrement malaisée dans une classe traditionnelle où les pupitres, très souvent séparés les uns des autres, sont tous tournés vers le tableau et par conséquent vers une seule personne, celle qui enseigne. On comprend facilement qu'il soit difficile, pour ne pas dire impossible, de faire discuter les élèves en petits groupes dans une telle disposition. Il est important pour le succès du processus de discussion que les échanges puissent se faire naturellement, de créer un atmosphère d'égalité entre les membres des petits et grands groupes. Il faut donc avoir un arrangement des tables et chaises qui favorise, d'une part, la discussion entre les membres des groupes et qui, d'autre part, permette à l'animateur ou à l'animatrice de diriger efficacement l'échange de propos entre tous et toutes lors de la discussion en grand groupe. La classe traditionnelle ne répond pas à ces exigences.

Par exemple, lors des ateliers sur l'enseignement par cas à l'Université Western, les animateurs insistent sur ce point : créer un environnement favorisant la discussion. Et l'école d'administration offre un très bon exemple de ce que cela signifie. Lors des discussions en grand groupe, les personnes se trouvent dans un amphithéâtre proportionné à la grandeur du grand groupe et chacun, chacune peut voir les autres et faire face au plus grand mombre. Les animateurs évoluent au centre et peuvent aisément s'approcher de quiconque. Ils utilisent des acétates, plutôt que le tableau pour noter les principales idées émises, ce qui leur permet de toujours faire face au grand groupe. Lors des discussions en petits groupes, chaque groupe se voit assigner, selon un ordre

préétabli, un petit local, non loin de la classe principale, où il peut travailler en paix sans déranger les autres. Les déplacements se font donc rapidement et sans tâtonnements.

Il est important de sélectionner des locaux où l'on puisse arranger la disposition des tables de façon à favoriser les discussions. (voir en annexe VII quelques suggestions d'arrangements possibles tirées du livre de Erskine et al.)

2. L'équipement

De même qu'il faut diversifier les approches dans l'enseignement magistral afin de rompre la monotonie, l'ennui que provoque l'utilisation d'un seul moyen (le discours parlé du ou de la professeur-e), de même il faut songer à utiliser diverses techniques, audio-visuelles ou autres, pour rompre la monotonie de la discussion ou de la présentation des faits. En effet, si la discussion est un moyen surexploité, elle devient, à la longue, ennuyeuse, routinière pour les élèves. Il convient de songer à en rompre la monotonie par l'utilisation de différentes techniques : présentation de films, vidéos, acétates, diaporamas, invitation de conférenciers ou de conférencières, etc. Les locaux choisis devront être équipés en conséquence : écran, tableaux, rideaux, etc. A l'heure actuelle, la plupart des salles des cégeps comportent d'ailleurs le nécessaire à cette fin.

Afin de disposer d'un environnement propice aux discussions, il faudra que chaque professeur-e examine les locaux dont dispose son cégep et sélectionne ceux qui permettront d'avoir des discussions harmonieuses : proportion du local, disposition des tables de travail et équipements adéquats.

Pour utiliser la méthode des cas avec le maximum d'efficacité, il faut que chacun, chacune se prépare soigneusement, veille à bien des détails importants pour le déroulement du cours. Une formation à la méthode elle-même ne pourrait alors que favoriser l'utilisation de la méthode au collégial.

VIII. PRÉPARATION DES PROFESSEURS-ES

Les cas rapportent des situations-problèmes authentiques dans un domaine professionnel donné, que l'on doit résoudre par la discussion en petits et en grands groupes ; il est donc important que la personne soit :

1. ***qualifiée dans le domaine concerné*** et ait une connaissance pratique de ce milieu, afin de pouvoir agir en « guide éclairé-e » lors des discussions en classe et de pouvoir juger la démarche suivie et les solutions proposées. Bref, il lui faut de *l'expérience dans la discipline d'enseignement.* Comment acquérir cette expérience ? soit en ayant réellement exercé la profession concernée, soit en ayant effectué plusieurs stages en entreprise. Il est donc recommandé que les

professeurs-es profitent des divers programmes de stages en entreprise qui s'offrent à eux et à elles pour acquérir de l'expérience pratique et voir évoluer la profession. Il est primordial d'avoir des connaissances qui ne soient pas uniquement théoriques. N'oublions pas qu'un des avantages de la méthode est son apport expérientiel.

2. ***formée à la méthode elle-même***. Basée sur la discussion, la méthode des cas exige que la personne dirigeant la classe enseigne, anime, instruise, coordonne, afin d'obtenir une participation maximale de tous et toutes dans la classe et de tirer le maximum des cas. Certaines universités offrent depuis longtemps déjà des sessions de formation à cette méthode, entre autres, l'Université Harvard aux Etats-Unis et l'Université Western au Canada. Des sessions de formation à la méthode des cas ne peuvent qu'encourager et soutenir les personnes intéressées à utiliser la méthode des cas. La DGEC offre divers programmes de perfectionnement, tels les programmes de perfectionnement collectif et de stages en entreprise qui seraient appropriés dans ce cas.

Gasse fait remarquer qu'il est important d'utiliser la méthode adéquatement, « car mal utilisée, la méthode des cas peut produire des résultats négatifs chez les élèves, ce qui a pour conséquence de la discréditer dans l'ensemble. » La formation à la méthode est donc importante.

En résumé, enseigner avec des cas exige une préparation adéquate de la part des professeurs-es et des élèves. C'est un processus d'apprentissage assez long qui, idéalement, doit être intégré à la pédagogie du département pour répondre aux objectifs du programme et qui requiert une implication, non seulement des enseignants et des enseignantes, mais aussi de l'institution (obtention de locaux, matériel, formation des groupes, etc.). La valeur pédagogique de la méthode des cas a été prouvée et justifie son utilisation : elle implique activement les élèves dans leur apprentissage, leur apprend à apprendre, à porter des jugements motivés, les rend autonomes et développe les capacités de niveau supérieur, analyse, synthèse, évaluation (jugement, prise de décision) et bien qu'elle exige plus de travail, les élèves la préfèrent à l'exposé magistral traditionnel.

Afin d'en promouvoir l'utilisation, il serait souhaitable :

1. d'organiser des sessions d'information sur les possibilités de la méthode ;
2. d'organiser des sessions de formation à la méthode ;
3. de favoriser l'élaboration de cas ;
4. de créer une banque de cas pour le niveau collégial afin d'offrir un matériel pédagogique de base qui servira à alimenter le réseau et à lui fournir des exemples de cas, ce qui pourra inciter certaines personnes à en créer de nouveaux.

CHAPITRE III

ÉLABORER DES CAS

Nous traiterons dans cette partie l'aspect technique de l'élaboration de cas, c'est-à-dire que nous établirons les étapes à suivre pour écrire des cas. La démarche d'élaboration de cas proposée ici s'inspire des nombreuses lectures faites sur le sujet, des consultations effectuées auprès de personnes ayant rédigé des cas (Yvon Gasse, James Erskine, Michiel Leenders) et de la participation à l'atelier donné par l'Université Western sur l'élaboration de cas et des problèmes rencontrés lors de l'élaboration de cas.

Le processus d'élaboration de cas commence par la volonté de fabriquer du matériel pour répondre à certains objectifs pédagogiques tels ceux qui ont été décrits dans la première partie de cette recherche et va jusqu'à la publication des cas. Un cas rapporte une situation réelle : pour en écrire, il est nécessaire d'obtenir la collaboration des entreprises et que celles-ci acceptent de fournir des données sur des situations vécues. Le processus d'élaboration de cas comporte en conséquence les étapes suivantes : détermination des buts et objectifs poursuivis, prise de contact et entente avec l'entreprise, cueillette des données, première rédaction (brouillon et correction par l'entreprise), obtention de l'autorisation de publier, autres rédactions (correction de la langue, points à éclaircir, etc.), texte final, publication, inscription dans une banque de cas.

I. POURQUOI ÉLABORER DES CAS ?

Un certain nombre de raisons mènent à l'élaboration de cas : des raisons pégagogiques —choix de la méthode des cas—, des contingences matérielles —disposer d'une banque de cas qui répondent aux besoins spécifiques de tel ou tel cours.

1. Choix de la méthode des cas

Nous avons vu précédemment que la méthode des cas permet principalement :

- de faire le lien entre théorie et pratique,
- d'intégrer les connaissances acquises,
- d'acquérir indirectement de l'expérience,
- de développer des capacités de niveau supérieur : analyse, synthèse, jugement, évaluation, en vue de la prise de décision,
- de développer les capacités de relations interpersonnelles.

Pour toutes ces raisons, il est intéressant de choisir la méthode des cas. Encore faut-il disposer de l'outil indispensable : les cas.

2. Besoin pédagogique de cas

Ecrire des cas répond à des besoins pédagogiques : avoir un matériel précis pour pouvoir utiliser la méthode des cas. Les cas disponibles ne répondent pas toujours aux objectifs des cours, à nos attentes — contenu inadéquat du cas, faible intérêt des élèves — ; ou tout simplement, il n'existe pas de cas dans un domaine précis ; il faut alors en bâtir. Et il est toujours plus intéressant pour les élèves de travailler sur des cas dont l'action se déroule dans leur environnement, dans leur région. Il est important alors d'élaborer des cas régionaux. Souvent, les cas disponibles ne représentent plus le contexte actuel, les cas sont trop vieux, dépassés : faut-il les mettre à jour ? ou tout simplement en faire d'autres ? Nous voyons qu'il existe de multiples raisons d'élaborer des cas.

Nous allons passer en revue les différentes étapes d'élaboration telles que nous pensons qu'elles devraient avoir lieu. Il s'agit de proposer une méthode d'élaboration qui satisfassent aux particularités du collégial. L'ordre de certaines séquences peut être différent ; l'important, c'est que toutes les démarches soient mentionnées. Libre à chacun, chacune de les adapter suivant ses besoins ou les circonstances.

II. ENTREPRISES-RESSOURCES

Les cas rapportent des situations-problèmes authentiques, vécues. Il faut aller chercher les données qui permettent de relater de telles situations : il faut donc demander la collaboration du marché du travail, des entreprises ou organismes divers.

1. Une liste d'entreprises

Bien des manières existent de sélectionner des entreprises susceptibles de fournir les données de base d'un ou plusieurs cas :

- par relation d'affaires : on connaît une personne, cadre ou autre, travaillant à tel endroit, avec laquelle on a déjà fait affaire et qui est susceptible de nous introduire ;
- par d'anciens ou d'anciennes élèves maintenant sur le marché du travail ;
- par les stages : les stages effectués par les élèves sont une excellente occasion de connaître les entreprises et de sélectionner celles qui répondraient à nos besoins : type de travail, type de problèmes possibles ;
- par des organismes locaux : centres de main d'oeuvre qui tiennent à jour les listes des entreprises des régions par secteur d'activité ; chambres de

commerce ; souvent les cégeps sont appelés à participer à des activités économiques régionales (ex. Sommet économique de Lanaudière), etc.

— par une prise de contact directe : conversation téléphonique, lettre, etc.

— par publicité en faisant paraître une annonce, un dépliant indiquant que l'on cherche des entreprises intéressées à collaborer à l'élaboration de matériel pédagogique, en l'occurence des cas.

Oeuvrant dans un secteur professionnel donné, il est bien rare que l'on n'ait pas développé un réseau de relations avec des entreprises régionales. Conserver des contacts avec ces entreprises est primordial. Il est important de tenir à jour non seulement la liste des entreprises, mais encore celle des personnes à contacter dans les entreprises : directeur ou directrice, chefs de service, etc. Il est nécessaire de bien se renseigner sur l'entreprise (type d'activités, genre de gestion, style administratif) avant d'entreprendre les démarches préliminaires à la cueillette de données.

2. Existence d'une situation-problème

Si on a connaissance d'une situation-problème existante intéressante (par relation personnelle, rapports de stage, etc.), on contacte officiellement la direction de l'entreprise en cause et on vérifie si ce problème peut fournir matière à étude de cas, si l'entreprise est prête à collaborer jusqu'au bout et à accepter la publication des données du problème à des fins pédagogiques. Le plus souvent, on découvre la situation-problème en discutant avec les responsables de l'entreprise ou d'un service ; c'est pourquoi, il est bon de les laisser parler de leur entreprise, de leur travail, de leur gestion et non de leur poser des questions trop floues ou générales comme : « Avez-vous un problème ? » ou « Quel est votre problème ? ».

3. Contacter et intéresser la personne qui prend les décisions

Il faut chercher à parler directement avec le directeur ou la directrice, la personne qui prend les décisions et qui est autorisée à accepter ou non de collaborer à l'élaboration de cas. La décision doit venir d'en haut ; il sera ensuite beaucoup plus facile d'obtenir l'adhésion du personnel si celui-ci sait que la haute direction approuve la démarche. En fait, le problème est d'intéresser les directeurs et les directrices qui sont des personnes souvent très occupées. Plusieurs facteurs peuvent les amener à coopérer :

— la responsabilité sociale des entreprises : aider le monde de l'éducation ; servir d'exemple ;

— l'implication dans la formation des jeunes : aider à les mieux préparer au marché du travail ;
— la possibilité de faire analyser leur situation gratuitement ; d'obtenir une consultation gratuite.

4. Jugement de la situation

La première rencontre est l'occasion d'expliquer ce que l'on attend de l'entreprise, ce qu'est un cas, les implications pour l'entreprise qui accepte de contribuer à l'élaboration de cas ; c'est aussi l'occasion de juger si la situation se prête vraiment à l'écriture de cas.

III ENTENTE AVEC L'ENTREPRISE

Il est important, une fois les contacts établis, qu'il ne subsiste aucun malentendu entre les parties. C'est pourquoi, il est nécessaire de préciser par écrit la responsabilité de chacune.

1. Etablissement d'une entente

Lors de la première rencontre, les partenaires fixent clairement leurs droits et leurs devoirs respectifs. Ainsi, il est clair que l'entreprise accepte de collaborer à l'élaboration de matériel pédagogique en fournissant des données pour des cas et qu'elle ne peut retirer aucun avantage monétaire de l'opération : c'est une contribution surtout désintéressée ; le plus que l'entreprise puisse obtenir en retour, c'est un avis sur la situation qui aura été analysée, des suggestions ou des conseils pour solutionner le problème. De son côté, la personne qui veut écrire des cas s'engage à ne rien publier qui n'ait été préalablement approuvé par la direction de l'entreprise. Il est nécessaire de prendre un engagement écrit : lettre ou contrat. Leenders, Erskine et Gasse ont établi des modèles de contrat dans lesquels ils s'engagent, eux ou leurs collègues, à soumettre tout écrit à l'entreprise avant d'aller plus loin dans le processus d'élaboration de cas ; à modifier le texte selon les corrections qui auront été apportées et à ne rien publier si l'entreprise juge que le cas ne doit pas l'être. Ainsi, on peut avoir recueilli des données et élaborer un cas à partir de ces données et ne pas pouvoir l'utiliser. Il convient, lors de la première rencontre, de déceler si l'entreprise est vraiment prête à aller jusqu'au bout. Si des réticences existent au départ, il faut réévaluer sérieusement la pertinence de continuer le processus jusqu'à la fin pour se faire dire par la suite qu'on ne peut publier. Mais il doit être entendu que,

dans tous les cas, l'entreprise se réserve le droit de dire non. (Voir en annexe VIII un exemple de lettre d'entente et d'autorisation de publier)

IV. CUEILLETTE DES DONNÉES

Suivant les objectifs visés, les données à recueillir sont différentes : veut-on écrire un cas oriente vers les problèmes technologiques soulevés par l'implantation des nouvelles technologies ou vers les problèmes de relations interpersonnelles ou ... ? Selon la réponse, le type de données recherchées est différent. Mais quels que soient les objectifs, il faut bâtir un questionnaire, un plan, déterminer une méthode de cueillette des données. On situe toujours le contexte du cas et on recueille les données relatives à la situation-problème. Ainsi, se retrouveront les grands types de questions suivants :

- secteur d'activité (genre d'activité, bref historique),
- description générale de l'entreprise (type, taille, situation, éventuellement historique, mode de gestion, etc.)
- description du service concerné par le cas (taille, travail effectué)
- description de la situation posant problème : données du problème (cueillette de données sur les faits et sur les personnes, d'annexes, de tableaux, de chiffres, etc.)

1. Le questionnaire

Afin de recueillir des données pertinentes rapidement et efficacement, il faut préparer un questionnaire qui permettra d'aller chercher l'information dont on a besoin. Et surtout, il faut laisser parler les gens. Comme il a été dit précédemment, il ne faut pas demander : « Quel est votre problème ?, mais poser des questions claires et précises et laisser les gens y répondre directement et même indirectement, faire des liens, des associations, etc. En annexe IX, se trouve un exemple de structure de cas préparé par Gasse, qui permet non seulement d'établir le plan du cas, mais aussi celui de l'entrevue pour recueillir les données, à partir duquel on peut mener une entrevue ; il ne faut pas oublier que ce plan s'applique à l'écriture de cas en administration pour le niveau universitaire.

Le moyen le plus commun et le plus productif d'aller chercher l'information, c'est l'entrevue ; celle-ci est très fréquemment soutenue par des questionnaires écrits qui permettent d'obtenir des données chiffrées précises et de vérifier si rien n'a été omis.

2. L'entrevue personnelle

L'entrevue permet de prendre contact directement avec l'entreprise. Au cours d'un premier contact, on fixe précisément les règles du jeu, à quoi chaque partie s'engage et on recueille souvent des données sur l'entreprise en général, son histoire, sa « petite histoire ». Il est rare de recueillir lors de cette première entrevue toutes les données nécessaires à l'écriture d'un cas. Il faudra donc une deuxième rencontre pour obtenir l'information nécessaire. Et au moins une troisième rencontre pour vérifier si tout est bien là et si rien n'a été déformé. Cela n'exclut pas les demandes de précisions par téléphone ou par écrit.

a. Cueillette des données

On va chercher de l'information. L'interlocuteur ou l'interlocutrice a accepté d'en fournir, *de répondre aux questions*. L'entrevue sera donc guidée par un questionnaire préparé. On recueille alors les données soit en prenant des notes, soit en enregistrant ce qui est dit sur cassettes ou vidéocassettes, sans oublier de demander l'autorisation d'enregistrer. On peut prendre des notes pendant l'entrevue : dans ce cas, il faut à la fois écouter et noter l'information ; ou après l'entrevue : on doit alors coucher sur papier l'information reçue pendant l'entrevue au plus vite, soit directement après l'entrevue ou dans la journée ; écrire pendant que le tout est encore frais à la mémoire.

Paul Lawrence de Harvard dégage quelques règles utiles lors d'une entrevue :

> « Les règles suivantes ont été établies après plusieurs expériences heureuses de collecte de données recueillies pour écrire des cas : 1. Ne demandez pas aux hommes d'affaires : « Avez-vous des problèmes ? » Demandez leur plutôt de parler de leur expérience. 2. Soyez prêt-e à guider la conversation en posant des questions intelligentes, mais ne planifiez pas l'entrevue au point d'empêcher la personne d'apporter des idées ou des informations pertinentes auxquelles vous ne vous attendiez pas. 3. Ne discutez pas. Le rôle d'assistant ou assistante de recherche est de découvrir et de rapporter des faits et des opinions, pas de les changer. »[61]

b. La fiabilité des données

Il est nécessaire d'avoir une attitude critique vis-à-vis des données recueillies : le fait d'interroger des gens ou d'observer des processus de travail peut en fausser les résultats. Une personne se sachant observée peut, consciemment ou non, changer ses attitudes, ses façons de faire, passer sous silence certaines informations, vouloir en mettre plein la vue, avoir peur d'être évaluée, etc. Que l'on se rappelle la visite de l'inspecteur dans les écoles : ce jour-là rien n'était

61. Lawrence, P.R., "Preparation of Case Material, Havard University", rapporté par Leenders et Erskine dans *The Case Writing Process*", p. 36.

comme d'habitude. Ainsi on a pu enregistrer des performances inhabituelles lors de cueillettes de données parce que la personne, ou le groupe, veut faire bonne impression ou dissimuler un problème. De même, des réponses différentes ou contradictoires peuvent être fournies à la même question.

> • Pendant l'entrevue, les gens ont tendance à peindre en rose les situations et à laisser de côté des informations critiques et parfois même confidentielles. Il est du devoir du rédacteur ou de la rédactrice de cas de déceler ces tactiques. Il ou elle doit chercher à découvrir pourquoi un cadre va mettre l'accent sur tel point et se taire sur d'autres.[62] Le rédacteur ou la rédactrice de cas est souvent confronté-e à une telle situation. L'expérience prouve qu'on peut avoir confiance dans l'information si : 1. l'information est confirmée par différentes sources orales et écrites si possible ; 2. les mêmes questions sont posées aux mêmes personnes mais d'une manière différente ; et 3. pendant l'entrevue, des notes ou des enregistrements sont pris de façon à minimiser les malentendus. •[63]

La dernière source d'erreur provient du chercheur ou de la chercheuse même : les faits sont notés, compris, transcrits par une tierce personne ; il y aura forcément une dose de subjectivité dans la transcription, ne serait-ce que par le filtrage, la sélection des données à retenir pour écrire le cas : il faut apprendre à se méfier de soi-même, donc à se mieux connaître, afin d'écrire des cas le plus objectivement possible.

> • Le chercheur ou la chercheuse devrait toujours se souvenir qu'il ne faut pas exprimer ses pensées ni ses sentiments. Quoique les expériences vécues, les émotions et la formation reçue puissent affecter ses observations, un rédacteur ou une rédactrice de cas doit rapporter exactement ce qui se passe, non ce qu'il ou elle voudrait voir. •[64]

Afin de parvenir à une meilleure vision du problème et à une plus grande objectivité, Gasse recommande d'être deux pour faire passer des entrevues et écrire des cas.

---

62. Towl, A.R., *To Study Administration by cases*, Harvard University, Graduate School of Business Administration, Boston, Massachusetts, 1969, p. 46, rapporté par Leenders et Erskine, *Case Research, The Case Writing Process*, p. 38.
63. Leenders, Michiel R., et Erskine, James A., *Case Research, The Case Writing Process*, 2e éd., Research and Publications Division, Shool of Business Administration, The University of Western Ontario, London, 1978, p. 38.
64. Rigby, Paul, *Conceptual Foundations of Business Research*, John Wiley and Sons, Inc., New York, 1965, pp.181-182, rapporté par Leenders et Erskine, *The Case Writing Process*, p. 38.

c. Les six commandements de l'entrevue (de l'« interviewer »)

Towl a établi six commandements que le rédacteur ou la rédactrice de cas aurait intérêt à suivre en faisant passer une entrevue :

> « 1. Accordez toute votre attention à la personne interrogée et faites en sorte qu'elle en soit consciente.
>
> 2. Ecoutez ne parlez pas.
>
> 3. Ne discutez jamais — ne donnez jamais de conseils.
>
> 4. Ecoutez
>
> a. ce qu'elle veut dire,
>
> b. ce qu'elle ne veut pas dire,
>
> c. ce qu'elle ne peut pas dire sans être aidée (toute seule).
>
> 5. Pendant que vous écoutez, essayez de reconstruire le plan de ce qui vous est dit, quitte à le corriger par la suite. Pour ce faire, résumez de temps à autres ce qui a été dit, et faites-le commenter. Agissez avec précaution — il s'agit de résumer et de clarifier, pas d'ajouter ou de déformer.
>
> 6. Rappelez-vous qu'il faut considérer tout ce qui vous est dit comme une confidence personnelle et que cela ne doit pas être rapporté à n'importe qui. »[65]

En résumé, l'entrevue personnelle est déterminante pour établir des relations saines entre l'entreprise et la personne qui veut rédiger des cas. Il convient de bien clarifier les engagements des deux parties au départ, d'écouter attentivement, objectivement, ce qui est dit en prenant soin de ne pas biaiser les faits et en essayant de déceler les mystifications possibles.

V. LA RÉDACTION

A partir des données recueillies, il faut maintenant rédiger le cas. Lors de la cueillette de données, il est possible que l'on ait reçu non seulement de l'information sur la situation-problème, mais aussi sur les solutions envisagées ou même mises en place dans l'entreprise. Il reste à trier tout cela et à déterminer quoi rapporter dans le cas, quel contenu, quelles annexes, quels chiffres, etc. Nous avons vu dans le chapitre précédent quelles étaient les caractéristiques d'un cas intéressant pour les élèves et quels facteurs influent sur la difficulté des cas (cube de difficulté selon Erskine et al.). Il faut situer notre cas et le rédiger

65. Towl, A.R'. *To Study Administration by cases*, Harvard University, Graduate School of Business Administration, Boston, Massachusetts, 1969, p. 46, rapporté par Leenders et Erskine, *The Case Writing Process*, p. 39.

non seulement en fonction des critères mentionnés ci-dessus, mais aussi en fonction du niveau des élèves : niveau I, II ou III ?

1. La longueur du cas

Suivant l'optique privilégiée et l'ampleur des données recueillies, on pourra écrire des petits cas, des cas moyens ou des longs cas :

- — petits : une situation-problème par semaine ;
- — moyens : cas soulevant plusieurs problèmes dans une même entreprise et pouvant durer quelques semaines ;
- — longs : un cas échelonné sur toute une session et dont on étudie un aspect par semaine.

Les cas échelonnés sur plusieurs semaines permettent d'avancer plus vite dans le processus de résolution de problème : on a campé une première fois l'entreprise, son champ d'activité, il n'est pas besoin de se refamiliariser avec le contexte à chaque fois et cela permet de se pencher sur les implications des problèmes les uns par rapport aux autres à l'intérieur d'une même entreprise.

2. Ecrire un bon cas

Nous allons reprendre, dans le tableau 6 présenté dans les pages suivantes, les caractériques d'un bon cas déjà vues dans le chapitre précédent et mentionner les éléments de rédaction correspondant à chaque caractéristique.

3. Niveaux de difficulté des cas

Nous rappelons dans le tableau 7 les éléments du cube de difficulté et offrons dans le tableau 8 une vue synoptique des correspondances entre niveaux de difficulté, objectifs et les contenus de cas.[66]

66. Tableau traduit et adapté de : Leenders, R. et Erskine, James A., *The Case Writing Process*, p. 131.

Tableau 6 — Ecrire un bon cas

Caractéristiques	Eléments et problèmes de rédaction
— **Un bon cas raconte une histoire** qui doit être présentée comme un bon roman ou nouvelle : narration ordonnée, intrigue intéressante.	— Situation-problème, dont les éléments sont révélés peu à peu et dont on ne donne pas la solution.
— **Un bon cas présente une intrigue** qui relève du drame : suspense, problème, questions.	— Les données du problème sont présentées comme un casse-tête dont il faut assembler les morceaux qui sont éparpillés dans le texte ou les annexes et, éventuellement, retrouver ou reconstituer les éléments manquants.
— **Un bon cas n'a pas plus de 5 ans** : Les élèves peuvent le situer dans leur environnement, dans leur époque.	— Les données et les situations rapportées sont des données québécoises ou régionales. Nécessité de mettre à jour les « vieux » cas si c'est possible, sinon les éliminer.
— **Un bon cas permet de sympathiser avec les personnes en cause** : La situation personnelle des protagonistes est un élément important qui permet aux élèves de s'identifier aux personnes décrites et est partie intégrante de la solution.	— Identifier le ou les personnages principaux et secondaires (donner leur nom, leur titre, ce qu'ils font, leurs principaux traits de caractère, etc.). Rapporter leurs paroles directement (mise entre guillemets) ou indirement (discours indirect). Choisir des personnes qui exercent leur futur métier. Faire attention au choix du sexe.
— **Un bon cas inclut des données provenant de la compagnie ou de tout autre source du cas** : cela donne un caractère d'authenticité au cas.	— A côté du texte écrit qui raconte l'histoire, présenter des annexes, dont les noms ou chiffres auront été déguisés ou non, provenant de l'entreprise.
— **Un bon cas présente un problème comme on aurait à en vivre sur le marché du travail** : les élèves s'identifient alors plus aisément aux personnes en cause dans le cas.	— Le meilleur moyen d'avoir de tels problèmes est de rapporter des situations réelles, authentiques et non des situations fictives ou transformées pour les fins de démonstration du cours. Les pseudo-cas ou les cas fictifs n'ont pas ce caractère d'authenticité et peuvent provoquer une baisse de motivation.

— **Un bon cas transmet des données sur des décisions déjà prises** : dans la vie réelle, on doit tenir compte des décisions précédentes pour guider les nouvelles.	— Rapporter les décisions antérieures dans le texte même ou sous forme d'annexe.
— **Un bon cas nécessite une prise de décision** : d'après l'expérience, les cas nécessitant une prise de décision sont plus populaires et suscitent plus d'intérêt que ceux où on évalue des décisions prises par d'autres. Les personnes participent plus activement.	— Sauf de rares exceptions (ex. initier les élèves à la méthode) il ne faut pas donner la solution. Le problème est de savoir jusqu'où aller dans la description du problème et de la solution (voir à ce sujet le tableau « Degré de difficulté des cas »).
— **Un bon cas enseigne la gestion dans le domaine concerné** : comment aborder un problème, comment faire des estimations, etc.	— Décrire des situations posant des problèmes de planification, gestion des ressources humaines ou matérielles ; laisser une place aux suppositions raisonnables.
— **Un bon cas se situe dans un environnement géographique proche des élèves** : Les élèves s'impliqueront d'autant plus que l'environnement géographique leur sera plus familier.	— Décrire des problèmes d'entreprises québécoises ou régionales. Nécessité pour les professeurs-es d'écrire leurs propres cas régionaux ou locaux.
— **Un bon cas comprend de 1 à 5 pages**, sans les annexes.	— Une page pour les mini-cas (on rapporte un événement critique) et 2 à 5 pages pour les cas (on rapporte une situation-problème).
— **Le nombre optimal d'annexes se situe entre 1 et 5**.	— Les annexes peuvent être des lettres, des tableaux de données chiffrées, des graphiques, des politiques, des consignes, des procédures, etc. provenant de l'entreprise. Afin de garder l'anonymat, les données peuvent être déguisées (attention : pas faussées).
— **Un bon cas offre un degré de difficulté correspondant au niveau des élèves**.	— Voir à ce sujet le cube de difficulté de Leenders et Erskine et le tableau permettant d'identifier les éléments de rédaction correspondants.

Tableau 7 — Les niveaux de difficultés des cas

Degré d'analyse

Il s'agit du coefficient de complexité d'analyse recherché. Désire-t-on que les élèves fassent une analyse légère, difficile ou très difficile ? Ainsi on a les trois niveaux suivants :

— niveau 1 : Le cas décrit le problème et la solution. Il reste à analyser si la solution convient ou non.

— niveau 2 : Le cas décrit le problème. On demande de trouver une solution convenable.

— niveau 3 : Le cas décrit une situation. On demande de trouver quel est le problème et de trouver des solutions.

Degré conceptuel

Il s'agit du coefficient de difficulté des concepts impliqués dans l'étude du cas. La difficulté est due à la complexité des concepts eux-mêmes ou à la combinaison de concepts simples ou à l'intégration de concepts reliés à des domaines différents.

— niveau 1 : A ce niveau, tout le monde comprendra aisément le concept sans autres explications.

— niveau 2 : Des explications additionnelles seront nécessaires. Des discussions en classe, quelques exemples ou exercices permettront de clarifier les concepts.

— niveau 3 : Il faut fournir des explications approfondies. Beaucoup d'élèves ne saisiront pas du premier coup.

Degré de complexité de présentation

La présentation est-elle simple, claire, ordonnée : (Découpage clair du texte : titre, sous-titres, intertitres, numérotation de paragraphes, etc.) ? Y a-t-il beaucoup de tableaux, graphiques ou autres ? Toute l'information est-elle donnée ? Est-il nécessaire d'aller chercher de l'information supplémentaire ? Suivant les réponses à ces questions, la présentation du cas sera plus ou moins complexe.

— niveau 1 : A ce niveau, la présentation est simple, les idées sont clairement identifiées, découpées en paragraphes titrés et numérotés. Toute l'information est donnée.

— niveau 2 : La présentation est plus complexe avec plusieurs tableaux, graphiques, renvois à des annexes. Toute l'information est donnée.

— niveau 3 La présentation est complexe : nombreux paragraphes, tableaux, graphiques, renvois, annexes. Toute l'information n'est pas donnée.

Tableau 8 — Correspondance entre degré de difficulté et contenu des cas

Axe	Dimension	Degré	Information donnée dans le cas	Explication de la dimension et du degré	Objectifs du cas
x	Dimension analytique	1	— Situation posant problème — Différentes solutions possibles	— Voilà ce que l'entreprise a fait. Qu'en pensez-vous?	— Développer la capacité d'évaluer des décisions et des actions
		2	— Situation posant problème — Différentes possibilités de solution — Décision prise	— Voilà le problème auquel l'entreprise est confrontée. Que devrait-on faire?	— Développer la capacité d'analyser, de présenter des solutions, de choisir une solution et de présenter un programme d'action adéquat
		3	— Problèmes ou décisions pas clairement présentés — Information d'arrière-plan fournie (connexe)	— Voilà de l'information partielle, fragmentaire, sur une entreprise. Pensez-vous qu'elle a des problèmes? Si oui, lesquels, pourquoi?	— Développer la capacité d'identifier les problèmes et les solutions et de présenter un programme d'action adéquat
y	Dimension conceptuelle	1	— Concept «direct», simple	— Presque tout le monde comprendra rapidement avec un minimum d'explications additionnelles	— Dans tous ces types de cas, l'objectif est d'exercer le lecteur ou la lectrice à identifier, comprendre et utiliser les concepts concernés (en jeu)
		2	— Concept de difficulté moyenne	— Nécessité d'explications additionnelles obtenues par des discussions en classe ou données par le ou la professeur-e	— Dans tous ces types de cas, l'objectif est d'exercer le lecteur ou la lectrice à identifier, comprendre et utiliser les concepts concernés
		3	— Concept difficile — Situation complexe — Combinaison complexe de concepts	— Nécessité d'explications approfondies. Forte probabilité qu'un certain nombre de lecteurs ou lectrices ne comprennent jamais complètement. Il peut s'agir d'une combinaison de plusieurs concepts	— Dans tous ces types de cas, l'objectif est d'exercer le lecteur ou la lectrice à identifier, comprendre et utiliser les concepts concernés
z	Dimension Présentation	1	— Peu d'informations — Présentation claire	— Relativement peu d'informations sont nécessaires à l'analyse	— Travailler sur l'information avec le minimum d'interférence venant de X ou de Y. Pratique pour les cours d'introduction et les cas présentant des situations X2, X3, et Y2 et Y3
		2	— Nombre moyen d'informations — Présentation claire	— Quelques informations superflues, non reliées, non pertinentes sont données	— S'approcher le plus possible de situations réelles et exercer le lecteur ou la lectrice à trier l'information
		3	— Grand nombre d'informations présentées clairement ou non	— Beaucoup d'informations superflues. Cas long ou difficile à cause d'informations manquantes	— Obliger les élèves à trier l'information ou à spécifier quelles informations additionnelles sont nécessaires pour prendre une décision

4. Plan du cas

Le plan doit permettre de suivre la ligne directrice du cas, d'introduire les éléments nécessaires à l'exposition de la situation-problème, à la compréhension du contexte ; et respecter le côté intrigue, exposé d'une situation de crise comme dans tout bon drame.

a. L'introduction

L'introduction permet de situer rapidement le personnage principal et son problème, la crise dans le temps et dans l'espace :

- nom de la personne, titre, fonction
- date exacte ou approximative de l'action
- nom et situation géographique de l'entreprise ou de l'organisme
- mention rapide du problème ou de la décision à prendre ou de la situation critique et embarrassante où il se trouve
- état de crise : caractère urgent de la situation : décision à prendre vite.

b. Le contexte

Le contexte permet de situer l'action à l'intérieur d'un cadre : un service, une entreprise, un secteur d'activité. Suivant les cas, on aura

- description du secteur d'activité (genre d'activité, bref historique)
- description de l'entreprise (type, taille, situation, éventuellement historique, mode de gestion, etc.)
- description du service (taille, travail effectué)

c. La situation-problème

On expose les données relatives au problème. En général, on retrouvera

- les faits
- la description de personnages secondaires et de leur caractère
- l'historique de certaines décisions, actions et leurs conséquences
- des données chiffrées
- des annexes.

d. La conclusion

On rappelle rapidement la décision à prendre et l'urgence d'arriver à une solution.

5. L'écriture

Avant de rédiger le cas, il convient de répondre à certaines questions qui vont influencer le texte : on a recueilli des données, des noms réels, des faits vécus. Il se peut que l'entreprise accepte de voir publier les données telles quelles ; mais le plus souvent, il faut les « déguiser » afin de préserver l'anonymat de l'entreprise ou des personnes impliquées. Avant de passer à la rédaction proprement dite, nous allons parler des différents moyens de déguiser ou camoufler les données.

a. Déguiser les données

Afin de protéger l'anonymat de l'entreprise et des personnes en cause ou la confidentialité des données, on déguise les noms par l'attribution de noms fictifs ou de raisons sociales fictives, on camoufle des données (par exemple, les chiffres en les multipliant par un coefficient choisi de façon à ne pas déformer la situation). Les noms et les données sont déguisés, mais les faits restent les mêmes : la situation n'est pas fictive. C'est l'entreprise qui décide quoi déguiser. Le tout doit être consigné dans une lettre d'entente. Il est important d'obtenir une autorisation écrite afin de protéger les deux parties : l'entreprise et le rédacteur ou la rédactrice de cas. (voir annexe VIII).

Il existe plusieurs façons de procéder lorsqu'on déguise les données : ou l'on déguise les noms et données dès la première rédaction ou l'on déguise lors de la rédaction finale ; dans ce dernier cas, on soumet un premier texte avec noms et données réels à l'entreprise.

b. Présentation des faits et des idées

Avant de rédiger, il faut décider quelle présentation des faits et des idées adopter. Le choix dépendra du genre de cas que l'on désire écrire, de son degré de complexité. Si l'on veut un cas simple, un cas d'introduction à la méthode, la présentation des idées en sera simple et clairement exposée et présentée : 1o, 2o, 3o, ou du moins une rédaction claire et articulée permettra de dégager facilement l'ordre des idées. Par contre, si l'on désire rendre le texte plus aride, plus complexe, et que le problème paraisse moins évident, l'agencement des faits et des idées s'en ressentira ; des paragraphes de données potentiellement reliées au problème, mais non pertinentes, seront fournies ; des renvois aux annexes, aux tableaux, aux graphiques, etc. seront plus nombreux. La multitude des données augmentera la complexité du cas. Mais augmenter la masse des données, pertinentes ou non, ne signifie pas pour autant un texte difficilement lisible : le texte doit être écrit dans un langage clair, correct et accessible aux élèves à qui le cas s'adresse.

c. Choix du style

Le style dépend en partie de la complexité de présentation adoptée et du degré de sympathie que l'on veut susciter à l'égard des personnes en cause. Rappelons brièvement les principaux genres rencontrés dans les cas :

- — style académique : exposé rigoureux, traditionnel, articulé. Ce style provoque une distanciation de la part du lecteur ou de la lectrice ;
- — discours direct : on rapporte les paroles prononcées entre guillemets. On peut rompre la froideur d'un exposé traditionnel en incorporant des citations dans le texte qui devient ainsi plus « vivant ». On peut aussi rapporter des dialogues, des entrevues de cette façon. Le style est alors beaucoup plus vivant et permet d'interpeler le lecteur ou la lectrice au moment présent.
- — discours indirect : on annonce que l'on rapporte les paroles prononcées par quelqu'un. Ces paroles font partie d'une phrase et ne sont plus citées telles quelles, donc pas de guillemets. Le style indirect provoque une distanciation par rapport aux paroles réellement prononcées.
- — entrevue : questions et réponses sont rapportées directement et intégralement. L'entrevue peut faire partie intégrante du texte du cas ou être présentée en annexe.
- — compte rendu : on rapporte les faits et événements, chronologiquement, dans l'ordre où ils ont été portés à notre connaissance.
- — transcription d'enregistrement : on transcrit tout ce qui a été dit dans l'ordre où cela a été dit. Le texte de l'enregistrement peut former le cas lui-même ou bien représenter une annexe.

Ces différents styles peuvent se retrouver dans un même cas. Ainsi on peut rompre la monotonie d'un texte en changeant de style : passer du style indirect au style direct, intégrer des paroles rapportées dans un texte de style académique ; présenter des annexes de styles différents ; etc.

d. Choix du titre

Le titre ne doit révéler ni le problème, ni la solution, ni une partie de la solution. La plupart des titres donnés au cas rédigés pour le niveau universitaire se bornent à reprendre le nom, fictif ou réel, de la compagnie dont on expose le problème, ou de la personne-clef, origine du problème ou dont dépend la

décision : exemple : « Chaussures Nova Inc. »[67], « Dion Equipements Inc. »[68], « Assistant Professor Graham and Mrs. Macomber »[69], « The Morrisson Institute »[70].

e. Le paragraphe d'introduction

Toujours très court (quelques lignes) par rapport au texte du cas, le paragraphe d'introduction

- indique le nom de la personne-clef du cas —le plus souvent, celle qui prend la décision—, le nom de l'entreprise et éventuellement, du service impliqué ;
- situe l'action dans le temps (la date exacte ou approximative) et dans l'espace (lieu de l'action, ville où se trouve l'entreprise) ;
- et pose brièvement le problème : décision urgente à prendre. L'indication d'une échéance rapprochée accentue la pression sur la personne-clef.

f. Le texte du cas

L'ordre des idées ou faits exposés dépend du plan et de l'agencement des idées adoptés. Voir à ce sujet ce qui précède. Il faut toutefois insister sur le fait que les annexes présentées doivent toutes être annoncées dans le texte, soit dans une phrase, soit entre parenthèses, par ordre numérique de mention : ainsi l'annexe I sera la première mentionnée dans le texte du cas.

g. La lisibilité du texte

Ecrire des cas dans un langage clair, précis, concis et présenter les données de façon structurée nécessitent que l'on applique certaines règles :

La langue

- Orthographe et syntaxe doivent respecter les règles de la grammaire et être le soutien d'un texte clair et grammaticalement bien construit. De plus, il ne faut pas oublier que la longueur des phrases affecte la lisibilité d'un texte.
- L'emploi d'un temps indiquant qu'il s'agit d'une situation se déroulant à une époque bien déterminée (indicatif : passé simple, imparfait ou présent

67. d'Amboise, Gérald, et Gasse, Yvon, *la PME manufacturière, 12 cas québécois*, Gaétan Morin éditeur, 1984, 198 p.
68. Idem.
69. Cas écrit par un participant au séminaire "Developping Discussion Leadership Skills", donné en 1977 par C. Roland Christensen de l'Université Harvard.
70. Cas écrit par Michiel R. Leenders et Malcolm Stanley de la Faculté d'administration de l'Université Western.

de narration et concordance des temps correspondante) permet d'indiquer qu'il s'agit bien d'un fait vécu situé dans le temps.

— La complexité du vocabulaire doit correspondre au niveau des élèves et à leur degré de maîtrise du domaine.

— Découper le texte en paragraphes pas trop longs pour en faciliter la lecture.

La présentation matérielle

Des paragraphes bien découpés, clairement identifiés permettent de suivre plus facilement le déroulement de l'intrigue ou des idées. Ainsi l'emploi de titres, intertitres (titres de paragraphes), numérotation des paragraphes (I., II., A., B., a., b., etc), des annexes permettent de mieux suivre le cheminement des idées. Un texte trop tassé n'en facilite pas la lecture. La largeur des marges (penser aux annotations possibles), le choix des interlignes permettent d'aérer un texte. Il est alors bon de se référer aux règles dactylographiques ou typographiques[71] de disposition des textes. Il ne faut pas confondre présentation matérielle avec complexité de présentation des idées et des faits. L'abondance de faits, les renvois aux annexes n'empêchent nullement une présentation matérielle, typographique soignée.

Dans sa recherche, Nicole Bourbeau analyse les différents facteurs de lisibilité des textes didactiques et présente des critères d'analyse et de pondération de la lisibilité des textes[72]. C'est un excellent outil qui peut servir à la rédaction de cas.

h. La conclusion

La conclusion rappelle le problème ou l'urgence de la décision à prendre uniquement. On ne pose pas de questions pour aider la réflexion sur le cas. L'exposé du problème est terminé. On n'entre pas dans le processus de résolution de problèmes. C'est le ou la professeur-e qui pose les questions. Cela fait partie de sa préparation de cours.

i. Retouches et finition

La première rédaction est terminée. Il faut maintenant s'assurer que le cas est publiable, qu'il est correct non seulement au point de vue lisibilité, mais aussi contenu. C'est pourquoi, on le fait lire, relire, annoter par différentes personnes, en commençant par l'entreprise pour s'assurer que les données sont correctement rapportées et qu'on peut les publier. Il est important de faire lire le cas par d'autres personnes, d'autres professeurs-es, afin de déceler si

71. cf. Ramat, A., *La grammaire typographique*, Aurel Ramat, C.P. 408, Tour de la Bourse, Montréal, H4Z 1J7.

72. cf. Bourbeau, Nicole, *La lisibilité des textes didactiques, guide pratique*, Collège de Sherbrooke, juin 1988.

— des données importantes, nécessaires à la compréhension du cas, ne manquent pas,

— le texte est clair et bien écrit : le fond et la forme.

Le cas est maintenant prêt à être publié. Il peut se révéler à l'usage que l'on doive encore le réviser, le réécrire ou le mettre à jour.

j. Préparation de notes de cours

Afin d'aider les professeurs-es à utiliser les cas, on propose généralement des notes de cours, des instructions d'accompagnement. Il s'agit de suggestions d'utilisation du cas, de questions possibles, de solutions possibles. Les « solutionnaires » sont distribués avec le plus grand soin et uniquement aux professeurs-es qui en font la demande, afin de ne pas « tuer » le cas auprès des élèves.

En résumé, les grandes étapes du processus de rédaction de cas sont les suivantes :

1. Définition des objectifs pédagogiques poursuivis
2. Entrée en relation avec une entreprise susceptible de fournir des données pour écrire un cas
3. Entente avec l'entreprise (contrat de cas)
4. Cueillette des données : entrevue, questionnaires, enregistrements, etc.
5. Plan du cas
6. Première écriture
7. Obtention de donnees complémentaires, d'éclaircissements, etc.
8. Deuxième écriture
9. Lecture et relecture par l'entreprise et d'autres personnes
10. Réécriture, une fois, deux fois,...
11. Autorisation de publier donnée par l'entreprise concernée
12. Publication

Vous trouverez en annexe X une liste récapitulative des principales étapes du processus de rédaction de cas.

CONCLUSION

La valeur pédagogique de la méthode des cas est démontrée. Elle implique activement les étudiants et les étudiantes dans leur apprentissage. Elle leur apprend à apprendre, à porter des jugements motivés et développe les capacités de niveau supérieur, analyse, synthèse, évaluation. elle permet l'intégration des apprentissages. Bien qu'elle exige plus de travail, les étudiants et les étudiantes préfèrent cette méthode à l'exposé magistral. Si la méthode des cas n'est pas plus utilisée, ce n'est certes pas pour des raisons pédagogiques, mais parce qu'elle exige une préparation spéciale de la part de enseignants et des enseignantes. En effet, il faut être formé à la méthode et la bien connaître pour l'utiliser efficacement. Il serait donc souhaitable que des sessions d'information et de formation à la méthode soient organisées. En outre, le fait qu'il y ait peu ou pas de cas disponibles dans certaines disciplines du collégial constitue un frein à une utilisation plus étendue de cette méthode. Pour obtenir des cas, il serait bon d'encourager les enseignants et les enseignantes à créer leurs propres cas et à les échanger dans le réseau collégial. Formation à la méthode et création de cas pour le réseau collégial, ce sont là les deux conditions nécessaires pour que l'usage de la méthode des cas se répande dans les collèges.

BIBLIOGRAPHIE

1. Andrews, Kenneth R., *The Role of the Instructor in the Case Method*, HBS Case Services, Harvard Business School 370-143, Boston, 8 p.
2. Beckman, M. Dale, *Evaluating the Case Method*, in Educational Forum, 34, 4, mai 1972, pp. 489-497.
3. Bennett, John B., *How To Identify Good Writing*, HBS Case Services, Harvard Business School 9-372-049, Boston, 1971, 5 p.
4. Bennett, John B., *Writing a Case and its Teaching Notes*, HBS Case Services, Harvard Business School 9-376-243, Boston, 1978, 4 p.
5. Bloom, B. et al., *Taxonomie des objectifs pédagogiques*, Tome 1, domaine cognitif, Presses de l'Université du Québec, Montéral, 1958.
6. Brien, Robert, Ph.D., et Dorval, Esther, B.Sc.Ed., *Le Choix des méthodes d'enseignement, guide pratique*, Québec, 1984, pp. 124-127.
7. Christensen, C. Roland with Abby J. Hansen, *Teaching and the Case Method*, Harvard Business School, Boston, 290 p.
8. Corey, Raymond E., *Case Method Teaching*, HBS Case Services, Harvard Business School 9-581-058, Boston, 1981, 18 p.
9. Corey, E. Raymond, *The Use of Cases in Management Education*, HBS Case Services, Harvard Business School 376-240, Boston, 4 p.
10. d'Amboise, Gérald et Gasse, Yvon, *La PME manufacturière, 12 cas québécois*, Gaëtan Morin éditeur, Chicoutimi, 1984, 199 p.
11. Davis, Robert T., *Some Suggestions for Writing a Business Case*, HBS Case Services, Harvard Business School 9-355-005, Boston, 1955, 7 p.
12. Erskine, James A., Leenders, Michiel R. et Mauffette-Leenders, Louise, *Teaching with Cases*, Research and Publications Division, School of Business Administration, The University of Western Ontario, London, mars 1981, 305 p.
13. Gagné, R. et L. Briggs, *Principles of Instructional Design*, Holt Rinehart & Winston, 1979.
14. Gagnon, Marc, *Did 6700 Questions de didactique générale*, Section ens. secondaire et collégial, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 1988.
15. Gilles, Albert, *Etudes de cas, Organisation administrative, bureau commercial, la formation active des secrétaires, classes terminales G1*, Masson et Cie, Paris, 1971.
16. Gragg, Charles I., *Because Wisdom Can't be Told*, HBS Case Services, Harvard Business School 451-005, Boston, 1940, 6 p.
17. Graham, P. Tony, *The Case Method : A Basic Teaching Approach*, in Theory into Practice, v. 19, no 2, printemps 1980, pp. 112-116

18. Hammond, John S., *Learning by the Case Method*, HBS Case Services, Harvard Business School 9-376-241, Boston, 1980, 3 p.

19. Inhelder, Bailer et Jean Piaget, *De la logique de l'enfant à logique de l'adolescent, Essai sur la construction des structures opérctoires formelles*, PUF, Paris, 1955.

20. Kingsley, Lawrence, *The Case Method as a Form of Communication*, in Journal of Business Communication, vol. 19, no 2, printemps 1982, pp. 39-50.

21. Kreps, Gary L. et Costigan Lederman, Linda, (Rutgers University), *Using the Case Method in Organizational Communication Education : Developing Students'Insight, Knowledge, and Creativity through Experience-Based Learning and Systematic Debriefing* in Communication Education, vol. 34, oct. 85, pp. 358-364.

22. Lachs, Avraham, *Role Playing and the Case Method in Business Education*, ED 252 649, 1984, 24 p.

23. Lawrence, Paul A., « Preparation of case material », *The Case Method of Teaching Relations and Administration by Kenneth R. Andrews*, Harvard University Press, (HBS Case Services 9-451-006), Boston, 1953, pp. 215-224.

24. Leenders, Michiel R. et Erskine, James A., *Case Research, The case writing process*, 2e édition, Research and publications division, School of Business Administration, The University of Western Ontario, 1978, 168 p.

25. Mascolini, Marcia V. et al. (College of Business, Western Michigan University, Kalamazoo), *Focusing on Information : Using the Case Method in Introductory Business Writing*, document présenté au « Midwest Meeting of the American Business Communication Association » à Indianapolis, 23-24 avril 1982, 13 p.

26. McAdoo, Joseph P., *An Investigation of the Case Method as a Means of Teaching Concepts of Speech-Communication, a Dissertation presented to The Faculty of the Graduate School, University of Missouri Columbia, Ph.D., 1974*, UMI Dissertation Information Service, Ann Arbor, Michigan, 192 p.

27. McAdoo, Joe (Drury College) et Nelson, Paul (University of Missouri), « Teaching Speech Communication via the Case Method », *Today's Speech*, vol 23, no 3, summer 1975, pp. 29-32.

28. Merry, Robert W., *Preparation to teach a case*, HBS Case Services, Harvard Business School 9-354-021, Boston, 1954, 4 p.

29. *Memo on a Session with Section E*, HBS Case Services, Harvard Business School 9-462-001, Boston, 1962, 5 p.

30. Morissette, Dominique, *Les examens de rendement scolaire, comment les préparer, comment les administrer*, 2e éd., Presses de l'Université Laval.

31. Mucchielli, Roger, *La méthode des cas. Séminaires de Roger Mucchielli*, Formation permanente en sciences humaines, 7e édition, Les Editions ESF, Entreprise moderne d'édition et Librairies Techniques, Paris, 1987, 172 p.

32. Mucchielli, Roger et Olmstead, Joseph, *La Méthode des cas de Harvard*, Université de Montréal, 15 p.

33. Piaget Jean et al., *Recherches sur l'abstraction réfléchissante, 2-, l'abstraction de l'ordre des relations spatiales*, PUF, Paris, 1977.

34. Poirier, Lise, *La méthode des cas*, Travail présenté dans le cadre du cours « Choix de méthodes et de médias d'enseignement (TEN-61517), Université Laval, novembre 1985, 10 p.

35. Shapiro, Besnon P., *An Introduction to the Case Method*, HBS Case Services, Harvard Business School 9-576-031, Boston, 1975, 2 p.

36. Simmons, Donald D., *The Case Method in Management Training*, pp. 182-190.

37. Scully, Angus L. *The Case Method*, in History and Scoail Science Teacher, vol. 19, no 3, mars 1984, pp. 178-180.

38. Viallet et Maisonneuve, *80 Fiches d'évaluation*, Les Editions d'organisation, Paris.

39. Walvoord, Barbara Fassler, Associate Professor of Writing, et Singer, Daniel, Associate Professor of Management/Marketing, (Management Education and Development, Loyola College, Baltimore), *Process-Oriented Writing Instruction in a Case-Method Class*, Document présenté à « The Annual Meeting of the American Management Association (Boston, MA), 15 août 1984, 16 p.

40. Williams, Gwendoline, *The Case Method : an Approach to Teaching and Learning in Educational Administration*, Department of Management Studies, Universities of the West Indies, St-Augustine, 31 p.

ANNEXE I

Résultats de recherches sur l'exposé magistral vs la discussion

(données compilées par Marc Gagon)

Résultats des recherches sur L'EXPOSE MAGISTRAL VS LA DISCUSSION

Chercheur (s)	Discipline	Critères		
		Connaissance des faits	Haut niveau cognitif	Attitude motivation
Spence	Psycho pédagogie	*E		
Remmers	Psycho élémentaire	E		
Husband	Psycho générale	E		*D
Lifson et al	Psycho générale	E D		
Leton	Dévelop. enfant	E D		
Ruja	Psycho générale	*E (4 classes)		
Ruja	Philosophie	D (2 classes)		D
Elliot	Psycho élémentaire			D
Casey et Weaver	Dévelop. humain et comportement	D		D
Hill	Anthropologie (15 classes)	D		
Bane	Pédagogie	E (3) D (2)	* D (5)	
Solomon et al	Sciences-po. (24 classes)	E	D	*D
Barnard	Sciences (6 classes)	E	D	
Dawson	Sciences de la terre (6 classes)	E	D	
Lancaster et al	Physique	D		
Warren	Physique	D		

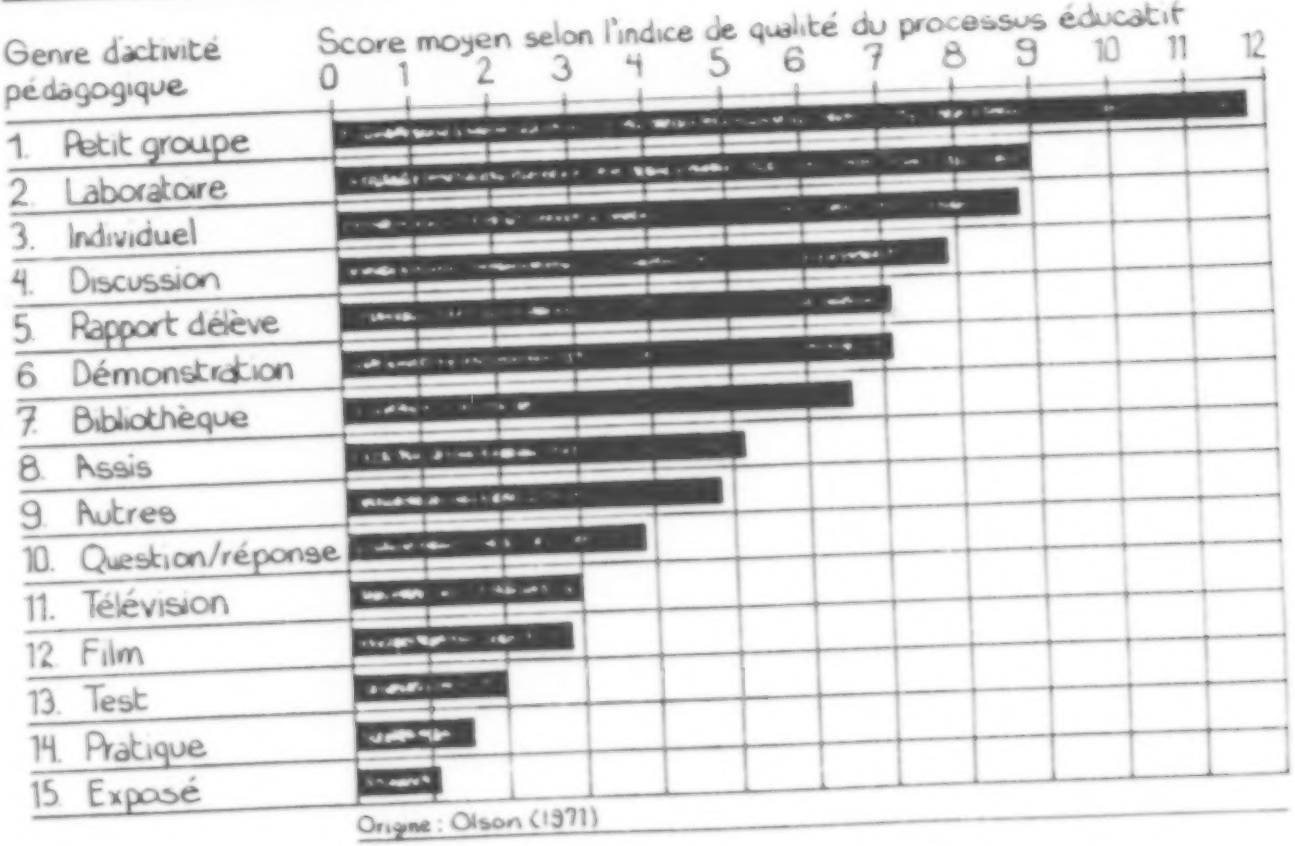
F

E = Exposé magistral est supérieur

D = Discussion est supérieure

* = Différence significative à .05 ou mieux

Lien entre un indice de qualité du processus éducatif et le genre d'activité pédagogique



Origine : Olson (1971)

Pourcentage de pensées (réflexion) pendant un exposé

Type de pensée	Méthode d'enseignement	
	Exposé	Discussion
Etrangères au sujet	31%	14%
Tentant tout au plus de suivre ou de comprendre	37%	20%
Tentant d'appliquer, d'utiliser, de faire une synthèse ou de résoudre un problème	8%	14%
Evaluation de la signification ou de la justesse	20%	20%

Retentivité à la suite de l'exposé

Durée de l'audition	Bonnes réponses données à des questions sur différentes parties de l'exposé		
	15 premières minutes	15 minutes suivantes	15 dernières minutes
45 mn	20%	24%	15%
30 mn	23%	27%	—
15 mn	41%	—	—

ANNEXE II

Organigramme du programme de Techniques de bureau

Version modifiée

LOGIGRAMME / GRILLE PAR SESSION

SESSION I	SESSION II	SESSION III	SESSION IV	SESSION V	SESSION VI
Cours obligatoires 6 2/3	Cours obligatoires 6 2/3	Cours obligatoires 6 2/3	Cours obligatoires 6 2/3		
Technologie et gestion de l'information				Gestion et intégration	
Saisie 2 412-101	Traitement 2 1/3 412-201	Transform. 2 412-301	Conserv. 1 2/3 412-605	Circulat. 1 2/3 412-535	
Mach. 2 201-113	Comptab. 2 2/3 410-110	Trait.donn. 2 412-525	Bases donn. 2 412-615	Exploitat. 2 412-401	Anal.Probl. 2 1/3 412-425
Informat. 420-927					
Communication et maîtrise de l'écriture				Au choix 3	Au choix 6
Français 2 601-911	Rédact.aff. 2 1/3 412-305	Méthod.notes 2 412-415	Rech.Béd. 2 1/3 412-505	Télécom. 1 1/3 412-515	
	Lang.second.2	Lang.second. 2	Ang/fr.Aff. 2 402-908/604-308	Béd.Aff.In 2 412-405	Projet 3 412-635
Formation fondamentale / spécialisée					
Bureautiq 2 412-111		Interr.Prof. 2 350-906	Princ.Org. 1 2/3 401-102	Droit Aff. 2 401-916	
				Vie économ. 2 383-915	
16 2/3	16	16 2/3	16 1/3	13	11 1/3

ANNEXE III

Fréquence d'utilisation des cas

BASSE	FRÉQUENCE D'UTILISATION DES CAS*	HAUTE
• Enseigner des théories, des concepts, des techniques	**OBJECTIF PÉDAGOGIQUE**	• Développer les capacités de compréhension, de choix, d'analyse, de synthèse, d'évaluation et d'action à partir d'informations
• Illustrer des théories • Montrer des applications techniques • Changer la routine de la classe • Obtenir des données pour des exercices • Permettre une certaine participation aux étudiants et aux étudiantes • Permettre aux enseignants et enseignantes de souffler	**RÔLE DES CAS**	• Entraîner à la résolution de problèmes • Rendre les étudiants et les étudiantes responsables de leur apprentissage • Appliquer des théories et des techniques à des problèmes réels • Développer l'habileté à communiquer verbalement et par écrit • Impliquer activement les étudiants et les étudiantes dans leur apprentissage • Maintenir l'implication et la motivation des étudiants et des étudiantes
• Le contenu est plus important que le processus d'apprentissage • L'enseignant ou l'enseignante est responsable de la connaissance • Un ou deux cas peuvent aider à illustrer la théorie ou les techniques	**PRINCIPES SOUS-JACENTS**	• Le processus d'apprentissage est plus important que le contenu • On apprend en faisant • L'analyse répétée de diverses situations mène à une démarche efficace de résolution de problèmes et de prise de décision

* Erskine, et al., Teaching with cases, pp. 276-77.

BASSE	FRÉQUENCE D'UTILISATION DES CAS	HAUTE

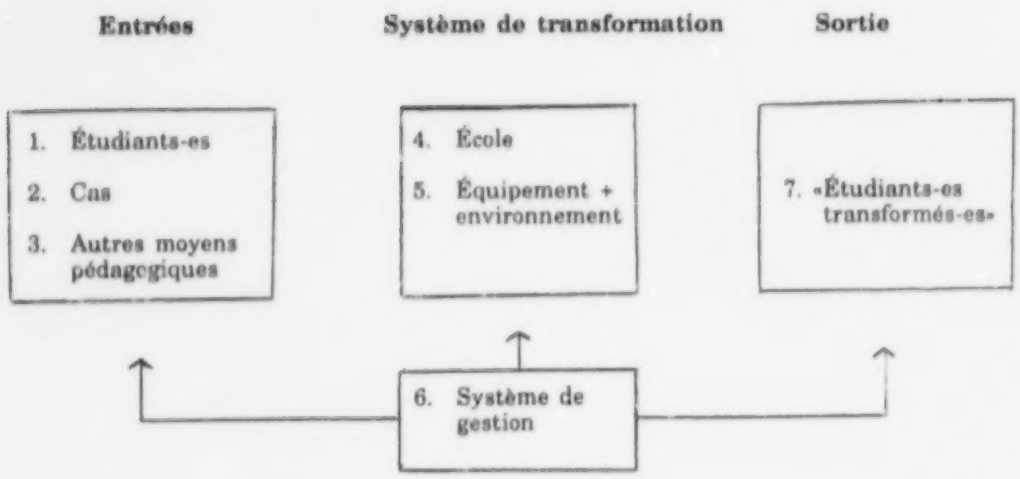
IMPLICATIONS POSSIBLES

Possibilités

P	– de trouver du matériel de discussion pertinent	P
	– de changer l'équipement et/ou l'arrangement de la classe	
L	– de mieux connaître ses étudiants et étudiantes	L
	– de mettre à jour son matériel pédagogique courant	
U	– d'écrire ses propres cas	U
	– de s'équiper d'une bonne banque de cas	
S	– de demander de prolonger la classe en dehors de l'heure prévue	S
	– de passer plus de temps à se mieux préparer pour le cours	
F	– d'habituer les étudiants et les étudiantes au processus de discussion de cas	G
	– d'entraîner l'école à utiliser des cas	
A	– de faire vivre aux étudiants et étudiantes des situations frustrantes et génératrices d'anxiété	R
I	– de devenir conseiller ou conseillère en participation (dynamique de groupe)	A
B	– de tenir compte de façon significative de la participation étudiante dans l'évaluation	N
L	– de favoriser l'apprentissage actif (faire participer activement les étudiants et étudiantes à leur apprentissage)	D
E	– d'utiliser les cas à des fins d'évaluation	E
	– d'arrêter d'être juge pour écouter ce qui se discuste en classe	
S	– d'avoir un peu de temps pour la recherche théorique	S
	– d'utiliser une combinaison de cas complexes et longs	
	– de bien enseigner par la méthode des cas	

LE PROCESSUS D'ENSEIGNEMENT PAR CAS :

UN SYSTÈME DE TRANSFORMATION"



" Erskine et al., Teaching with cases, p. 276.

ANNEXE IV

Evaluation : quelques définitions

ÉVALUATION[***]

Évaluation

Action de porter un jugement de valeur sur une idée ou une activité quelconque.

Auto-évaluation

Évaluation par l'élève de son propre degré d'atteinte des objectifs de formation en cours d'apprentissage. L'enseignant fournit des grilles, des corrigés qui permettent à l'élève d'identifier ses erreurs et d'évaluer son atteinte des objectifs.

Évaluation critériée

Mesure qui qualifie la performance en regard de chacun des comportements nécessaires à l'atteinte des objectifs. Elle nécessite l'établissement de grille de critères.

Évaluation diagnostique

Évaluation qui a lieu avant d'inscrire un étudiant au cours pour juger s'il possède les préalables nécessaires, le niveau nécessaire. On juge la qualité des apprentissages antérieurs. De brefs rappels sont-ils nécessaires?

Évaluation formative

Forme d'évaluation qui a pour but d'informer l'étudiant sur la qualité de son apprentissage. Cela mène à des activités correctives et à des activités d'encadrement. Cette forme d'évaluation fait partie des stratégies d'enseignement.

Évaluation normative

Mesure qui qualifie la performance d'un étudiant par rapport à d'autres appartenant au même groupe. (Robert Brien)

Évaluation sommative

Évaluation servant à informer l'élève et le maître sur le degré d'atteinte des objectifs de formation à la fin d'une séquence d'apprentissage. Elle est plutôt de l'ordre du bilan. Elle intervient à la fin d'un groupe de tâches d'apprentissage comme un programme ou une partie importante de programme. (Céline Bouchard, UQAC)

Il s'agit de l'évaluation de l'atteinte des objectifs du cours. Cette évaluation est reliée aux objectifs terminaux. Exemples d'évaluation sommative:

- examens en classe : questions ouvertes, à développement
- examens objectifs : questions fermées (choix multiples - phrases trouées – appariements)
- examens mixtes: questions ouvertes et fermées
- exercices à la maison
- travaux d'équipe (longs ou courts)
- travaux individuels (longs ou courts)
- exposés individuels
- exposés en équipe
- examens oraux (entrevues)
- rapports de laboratoire
- rapports de stage
- observations durant le stage.

[***] Définitions tirées des ouvrages suivants: Petit lexique de la technologie éducationnelle, Université de Montréal; Proulx, Raymonde et Gingras Jeanne-marie, Guide pour l'élaboration de devis pédagogiques, Université de Montréal; Collège Montmorency, Guide de rédaction du plan de cours.

ANNEXE V

Guide de l'élève

LA MÉTHODE DES CAS[*]
Guide de l'étudiant-e

1. Quelles questions dois-je me poser lorsque j'étudie un cas?

Ai-je bien lu le cas?

- Me manque-t-il des détails importants?
- Ai-je ajouté des faits qui ne se trouvent pas réllement dans le cas?
- Ai-je pris des opinions rapportées pour des faits?
- Ai-je tiré des conclusions ne reposant pas sur des faits?
- Ai-je mis de côté des opinions que je considérais personnellement comme sans valeur?
- Ai-je l'impression qu'on ne donne pas assez de faits? Si oui, ai-je bien conscience que dans des situations réelles, on ne connaît pas tous les faits et qu'il faut prendre malgré tout des décisions?

Quelles déductions, puis-je faire pour mieux comprendre le cas?

- Comment les choses en sont-elles arrivées à la situation actuelle?
- Quelle est mon évaluation du personnage central au point de vue
  - capacités
  - intelligence
  - habiletés sociales
  - buts dans la vie
  - aspirations
  - image qu'il a de lui-même
  - concordance entre ses valeurs personnelles et celles du groupe
  - sentiment d'être accepté par le groupe
  - niveau de sécurité
  - agression inconsciente
  - tension intérieure
  - niveau d'anxiété
  - tolérance à la frustration
- Puis-je me mettre à la place de chaque personnage principal et considérer la situation comme il la voit? Puis-je comprendre ses motifs, ressentir ses émotions, ses conflits, ses frustrations, ses idéaux?
- Comment les codes sociaux affectent-ils les comportements dans le cas présent?
- Les codes de conflits ont-ils de l'influence?
- La communication entre les différents membres du groupe est-elle difficile?
- Est-ce que je juge un personnage de façon arbitraire, sans réflexion plus approfondie ou bien est-ce que je lui attribue des caractéristiques qu'il n'a pas?
- Est-ce que je réagis émotivement? (dégoût, colère, favoritisme) envers des faits ou des personnes, bloquant ainsi ma compréhension (mon jugement)
- Est-ce que je suppose que la situation est causée par un seul facteur?
- Est-ce que je suppose qu'il n'y a que deux aspects au problème?
- Est-ce que je suppose qu'il n'y a que deux aspects aux choses: vrai ou faux?

---

[*] texte adapté du document de Yvon Gasse, The Case Method, Université de Sherbrooke, Faculté d'administration, Baccalauréat en administration, Comportement organisationnel I.

Quelles questions dois-je me poser lorsque j'étudie un cas (suite)

Que faut-il faire? Quelle action recommander? Comment s'y prendre?

- N'ai-je qu'une solution à offrir pour résoudre le tout?
- Combien de solutions différentes puis-je trouver?
- Ai-je résolu le problème en m'appuyant sur les personnes déjà en cause dans le cas ou ai-je fait appel à une «autorité supérieure», comme dans un tour de passe-passe?
- La personne qui doit mettre en oeuvre la solution a-t-elle les compétences nécessaires pour entreprendre cette action: savoir, prestige, liberté d'action?

Que se passera-t-il si mes recommandations sont adoptées?

- Le problème actuel sera-t-il résolu?
- Cela empêchera-t-il des problèmes semblables de se reproduire?
- Cela pourrait-il créer d'autres problèmes qui n'existent pas actuellement?

---

2. Quelles questions dois-je me poser pour participer à la discussion de groupe?

Lorsque j'écoute l'intervention d'une personne

- Est-ce que j'écoute attentivement ce qui est dit?
- Est-il question des faits ou des déductions (inférences)?
- La personne dit-elle ce qu'elle désire?
- Retient-elle des commentaires par peur d'être désapprouvée?
- Parle-t-elle d'attitudes qu'elle ne connaît pas bien?
- Ses émotions ou ses préjugés entraînent-ils des omissions dans son analyse, dans sa façon de penser?
- Sa façon de penser est-elle influencée par des stéréotypes ou des généralisations exagérées?
- Utilise-t-elle des grands mots qui ne se rapportent pas à la réalité? (qui n'ont rien d'opérationnel)
- Sa solution repose-t-elle sur un seul principe?
- Résout-elle les problèmes par des arguments d'autorité (méthodes autoritaires)?
- Où se situe son opinion par rapport à la mienne? Puis-je réconcilier nos points de vue?
- Son approche se situe-t-elle à un autre niveau que la mienne? Cela vient-il de la différence de nos expériences?

Lorsque j'observe les progrès du groupe

- Est-ce que tout le monde participe à la discussion?
- Est-ce tout le monde écoute attentivement les interventions?
- Est-ce que les personnes utilisent l'apport des autres pour faire évoluer leur pensée?
- Est-ce que le groupe progresse, jour après jour, dans sa capacité d'étudier des cas?

---

3. Qu'ai-je acquis dans cette expérience?

Suis-je transformé-e par cette expérience?

- Ai-je de nouvelles idées auxquelles je n'avais pas pensé auparavant?
- Ai-je appris à mieux présenter mon point de vue?
- Le groupe accepte-t-il de plus en plus mes idées? m'écoute-il?
- Est-ce que j'utilise de plus en plus l'apport des autres?
- Envers qui ai-je des réaction positives? négatives?
- Qu'est-ce que tout cela signifie pour moi?
- Ai-je modifié certaines de mes conceptions après cette expérience?

ANNEXE VI

Choix de l'évaluation

Nom du cas: _____

ÉVALUATION RETENUE

Étapes du processus	**Mode choisi***
Préparation individuelle:	
– réponse à un questionnaire	
• oralement	_____
• par écrit	_____
– résumé-synthèse	
• oral	_____
• par écrit	_____
Travail de groupe	
– réponse à un questionnaire	
• oralement	_____
• par écrit	_____
– résumé-synthèse	
• oralement	_____
• par écrit	_____
– travail du groupe	
• participation à la discussion	_____
• autres travaux	
• recherche de documentation	_____
• écrits	_____
Travail en plénière	
– réponse à un questionnaire	
• oralement	_____
• par écrit	_____
– présentation de résumé-synthèse	
• oralement	_____
• par écrit	_____

- participation à la discussion
  - qualité des interventions _____
  - nombre d'interventions _____

Conclusion

- à la fin du cours
  - faite oralement par une personne _____
  - faite oralement par le porte-parole d'un groupe _____

- après le cours
  - résumé-synthèse écrit fait
    - par le groupe _____
    - individuellement _____

Analyse individuelle d'un cas (par écrit)

- étapes du processus de résolution de problèmes _____
- argumentation _____
- solutions possibles
- décision prise _____

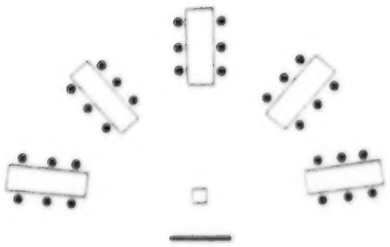
---

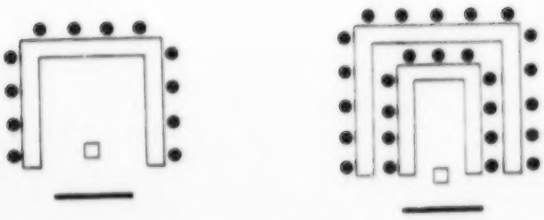
* Indiquer le mode d'évaluation retenu en se servant des abréviations suivantes:

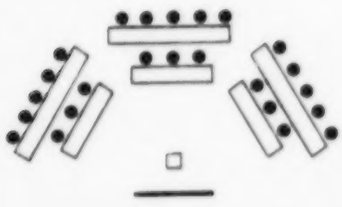
- N.E Non évalué
- AUTO Auto-évaluation
- É.C. Évaluation critériée
- É.F. Évaluation formative
- É.N. Évaluation normative
- É.S. Évaluation sommative (dans ce cas, indiquer le pourcentage accordé)
- AUTRE Autre mode retenu

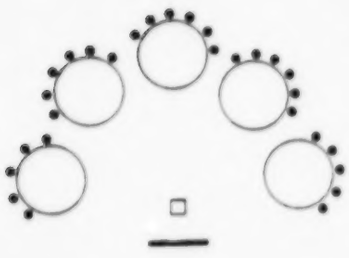
ANNEXE VII

Aménagement des locaux
(tiré de Erskine et al.)









ANNEXE VIII

Entente entre le rédacteur ou la rédactrice et l'entreprise

Première lettre

Joliette, le 10 mai 1988

Nom de la personne responsable
Nom de l'entreprise

Objet: Élaboration de cas en bureautique

(Monsieur, Madame)

Je vous remercie vivement de m'avoir reçu(e) si chaleureusement le 8 mai dernier et de contribuer ainsi à l'élaboration de matériel pédagogique pour notre programme collégial.

Votre entreprise est un très bon exemple d'implantation de la bureautique et peut offir matière à plusieurs cas pour «Techniques de gestion de bureau». À cette fin, il est important de s'entretenir avec un certain nombre de personnes impliquées dans le processus bureautique et de discuter des problèmes rencontrés afin de pouvoir rédiger des cas.

Il est certain que tout ce qui sera écrit vous sera soumis et que rien ne sera publié sans votre autorisation. Il est d'ailleurs possible de «déguiser» certaines données (chiffres, noms), afin de les rendre anonymes.

Je vous rappelle aussi que votre contribution se fait à titre tout à fait bénévole et sans autre rémuneration que la satisfaction de contribuer à la formation de nos jeunes.

Merci de nous permettre d'aller chercher un peu de la réalité du monde du travail afin d'en faire bénéficier nos étudiants et étudiantes!

Veuillez agréer, (Monsieur, Madame), l'assurance de mes meilleurs sentiments.

Signature

Demande d'autorisation de publier

Joliette, le

Nom du ou de la responsable
Nom de l'entreprise

Objet: Publication de cas

(Monsieur, Madame,)

Vous trouverez ci-joint deux copies du cas XYZ destiné aux étudiants et étudiantes du programme de Techniques de gestion de bureau.

Nous espérons que le texte est conforme à la situation que vous nous avez décrite et que vous nous autoriserez à le publier. Nous joignons une lettre d'entente à cette fin.

Si tel n'est pas le cas et que vous souhaitez apporter des modifications au texte, nous vous prions d'annoter une des copies ou de prendre contact avec nous afin que nous puissions faire les corrections nécessaires.

Vous remerciant de votre précieuse collaboration, nous vous prions d'agréer, (Monsieur, Madame), l'expression de nos meilleurs sentiments.

Signature

P.J. 2 copies du cas XYZ
1 autorisation de publier
1 enveloppe-retour affranchie

AUTORISATION DE PUBLIER

Nous, (nom de l'entreprise) _____, avons lu attentivement le cas (titre du cas) _____, écrit par (nom de la personne qui a rédigé le cas), et acceptons qu'il soit publié tel quel pour fins d'enseignement et de n'en retirer aucun autre avantage que la satisfaction de contribuer à la formation de nos jeunes. (collaborer avec le monde de l'enseignement). Il est bien entendu que notre contribution est entièrement bénévole.

Fait à _____, le _____

Signature de la personne autorisée

ANNEXE IX

Exemple de structure de cas

STRUCTURE DU CAS*

Introduction (objectifs)

I. Description générale de l'industrie

a. Caractérisation du secteur industriel

- activité(s) de ce secteur;
- nombre d'entreprises; taille;
- importance relative du secteur;
- croissance du marché;
- principaux problèmes (syndicaux,autres);
- portrait-robot des firmes qui font partie de ce secteur;

b. Historique technologique du secteur

- évolution technologique du secteur depuis 1960 (investissements en capital, principales étapes, comparaison avec d'autres pays);
- taux d'évolution (cf. étude Malouin-Oral).

II. Description générale de la firme

a. Généralités

- nombre d'employés;
- taille;
- situation concurrentielle;
- autres;

b. Caractérisation du personnel et de la main-d'oeuvre

- âge;
- formation académique;
- expérience;

c. Caractérisation du mode de gestion

- centralisation
- standardisation rigueur
- formalisation administrative

d. Nature du processus de fabrication affecte par le changement technologique

- description détaillée avant/après
  - qualité de production;
  - personnel;
- temps
- coûts

e. Évaluation de l'importance du saut technologique

- importance des investissements en fonction
  - i) du nombre d'employés affectés;
  - ii) du délai pour effectuer ce changement;
  - iii) du capital à investir par rapport au chiffre d'affaires;
  - iv) de l'aide requise.

---

* Document fourni par Yvon Gasse.

Structure du cas (suite)

III. Description du processus de sélection et d'acquisition de la nouvelle technologie

a. Déclencheurs

- à caractériser selon
  - stimulation par l'environnement;
  - facteurs internes;
  - facteurs externes;
- identifier le pourquoi d'un changement orienté vers la technologie plutôt que vers un autre élément;

b. Recherche et identification de la technologie disponible et appropriée

- aide extérieure (le cas échéant);
- études préalables (rentabilité, marché, autres);
- sources d'informations;
- technologies alternatives;
- critères de choix;

c. Évaluation de la technologie appropriée et des prérequis à son implantation

- aide extérieure apportée pour l'évaluation;
- effet(s) anticipé(s) de la nouvelle technologie;
- avantage sur le marché;
- identification des ressources disponibles
  - financières;
  - humaines;
  - techniques;
  - impact prévu du changement technologique sur l'infrastructure de la firme
    - taille;
    - structure organisationnelle;
    - philosophie de gestion;
    - échelle de production;
    - autres;

d. Stucture de transfert et d'acquisition de la nouvelle technologie

- coûts/mode(s) de financement;
- délais de négociation d'accords;
- description du processus de décision (décideurs < employés? / manager?)

e. Choix et acquisition de la technologie

- consultations externes conduites par la firme;
- coûts directs/indirects reliés à cette acquisition;
- participation ouvrière/manager dans le choix de la technologie appropriée;

f. implantation et adaptation

- historique du processus d'introduction de la nouvelle technologie
  - durée d'implantation;
  - entraînement de la main-d'oeuvre;
  - difficultés rencontrées;
  - solutions appliquées;
  - temps requis pour obtenir les rendements espérés;
- comportement des personnes à l'intérieur de la firme;
- impact réel du changement technologique sur l'infrastructure de la firme
  - taille;
  - structure organisationnelle;
  - philosophie de gestion;
  - échelle de production;
  - cheminement de l'information dans l'entreprise (y a-t-il eu des changements?)

Structure du cas (suite)

IV. Évaluation managériale du processus complet d'introduction de la nouvelle technologie

1. Points de décisions importants;
2. Changements à apporter si le(s) décideur(s) pouvai(ent) recommencer le processus.

V. Description du comportement dynamique des (sous forme graphique):

	Avant	Après
• coûts • des quantités • de la qualité • du rendement		

VI. Quantification des bénéfices réalisés -vs- espérés

• comparer avec les pro-forma

VII. Généralisation

• commentaires généraux sur le cas

ANNEXE X

Contexte d'élaboration d'un cas

Détermination du genre de cas

1. Situation du cas:
   - pour quel cours _____
   - pour quel type d'élèves _____

2. Détermination des objectifs poursuivis
   1. _____
   2. _____
   3. _____
   4. _____

3. Degré de difficulté (cube de difficulté)
   - des concepts _____
   - d'analyse _____
   - de présentation _____

4. Plan du cas
   - paragraphe d'introduction:
     - nom de la personne-clef _____
     - titre de la personne-clef _____
     - nom de l'entreprise _____
     - endroit où est située l'entreprise _____
     - date de l'action _____
     - problème clairement mentionné _____
   - Développement:
     - Présentation de l'entreprise (informations générales, domaine d'activité, intérêts particuliers, ...) _____
     - Présentation du service _____
     - Présentation des faits, des problèmes, des décisions antérieures, ... _____
     - Présentation des annexes _____
   - Conclusion: bref rappel du problème ou de la décision à prendre _____

Principales étapes d'élaboration

1. Détermination des objectifs pédagogiques
   - pour quel cours _____
   - pour quel niveau _____

2. Prise de contact avec l'entreprise
   - faut-il poursuivre le processus _____
   - si oui, lettre d'entente _____

3. Cueillette des données sur place
   - questionnaire _____
   - enregistrement _____
   - entrevue _____
   - notes _____
   - autres _____

4. Première rédaction
   - besoin de données additionnelles _____
   - besoin de précisions _____
   - besoin d'une autre visite _____

5. Première lecture par l'entreprise
   - corrections à effectuer _____
   - besoin de déguiser _____

6. Lecture par des tierces personnes
   - collègues _____
   - autres _____

7. Corrections
   - fond (faits, données) _____
   - langue (grammaire, etc.) _____
   - présentation matérielle _____

8. Texte final
   - dernières retouches _____

9. Autorisation de publier donnée par l'entreprise
   - texte d'entente _____

Cette étude

- traite de la méthode des cas, méthode pédagogique qui développe l'esprit d'analyse et de synthèse, la capacité de jugement et permet l'intégration des apprentissages,
- expose les avantages, les inconvénients et les limites de la méthode,
- définit les différentes sortes de cas,
- explique le processus d'enseignement par cas,
- présente un guide de rédaction de cas.

Cette recherche s'adresse à ceux et à celles qui s'intéressent de près à la méthode des cas. Elle sera suivie sous peu d'un recueil de cas pour Techniques de gestion de bureau.

1532-0238